



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Traumatiserade barn i skolan

**En intervjustudie om pedagogers erfarenheter av
synsätt och bemötande**

Helen Gadevall

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt/2015
Handledare:	Yvonne Karlsson
Examinator:	Monica Johansson
Rapport nr:	VT15 IPS24 SPP600

Abstract

Examensarbete: 15 hp
Program och/eller kurs: Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå: Avancerad nivå
Termin/år: Vt/2015
Handledare: Yvonne Karlsson
Examinator: Monica Johanson
Rapport nr: VT15 IPS24 SPP600
Nyckelord: Specialpedagogik, krispedagogik, trauma, kriser, lärande, sociokulturellt perspektiv, systemteori, pedagogik, traumatiserad, elever i svårigheter

Syfte:

Studiens syfte är att studera hur pedagoger bemöter och arbetar med elever som befinner sig i en individuell kris.

Teori:

Studien förankras utifrån det sociokulturella perspektivet och systemteorin som båda utgår från samspelet mellan individer och den sociala kontexten. Man ser till individen som en del av en helhet och ett system. Lärandet skapas i det sociala samspelet i helheten och allt vi lär oss, lär vi oss i det sociala samspelet med andra individer.

Metod:

Studien bygger på den kvalitativa ansatsen, detta då målet är att nå fram till de olika pedagogernas upplevelser, erfarenheter och individuella tankar kring ämnet. Empirin samlas in med hjälp av kvalitativa intervjuer som är uppbyggda på ett semistrukturerat vis och kommer att utgå från några fasta huvudfrågor som ställs till alla respondenter. Beroende på respondentens svar ges möjligheter till följdfrågor som syftar till att nå djupare i intervjun.

Resultat:

I studien framkommer det att pedagogers synsätt och bemötande förändras när de arbetar med traumatiserade barn och att denna förändring sätter spår i deras synsätt och bemötande av kommande elever. När ett trauma blir känt blir den utsatta eleven mer synlig för pedagogen och uppmärksammas mer än förut. Studien visar även på att relationen mellan den traumatiserade eleven och klasskamraterna förändras, även relationen mellan den traumatiserade eleven och pedagogen förändras. Studien visar på att pedagogernas eget psykiska mående försämras under den första tiden de arbetar med en traumatiserad elev. Elevens eget mående försämras tydligt efter traumat och elevens måluppfyllelse sjunker tiden närmast traumat.

Förord

Till att börja med vill jag ge ett stort tack till min sambo, mina barn och resten av familjen och släkten som gjort det möjligt för mig att läsa denna utbildning. Utan all barnpassning och hundpassning, övernattningsmöjligheter och stöttning hade det varit omöjligt för mig att resa så långt för att vidareutbilda mig. Ni har även under själva examensarbetet varit ovärderliga i er hjälp och acceptans när jag suttit framför datorn och med näsan i böcker i otaliga timmar.

Ett stort tack vill jag rikta till min handledare Yvonne Karlsson som har varit ovärderlig med sin hjälp och sina tankar kring mitt arbete.

Sen vill jag tacka mina vänner Sara, Johanna och Linda som alltid funnits där med stöttande och peppande ord, när motivationen och orken börjat ta slut, ni är guld värda.

Avslutningsvis vill jag tacka Platea AB som är en bidragande faktor till att jag valde att vidareutbilda mig, under min tid hos er fick jag arbeta med kollegor som brinner för barns bästa och dessutom fick jag fick möta och arbeta med barn som öppnade mina ögon för fler perspektiv och synsätt på lärande, vilka har format mig till den pedagog jag är idag. Ett stort tack till er!

It's not what is
poured into a
student that counts
but what is planted!

The strength of our student relationships
makes the difference in translating
our passion for teaching
into their passion for learning!

Helen Gadevall, Stjärnsfors. Maj-2015

Innehållsförteckning

1. Inledning	1
1.1 Vetenskapliga utgångspunkter	1
1.2 Personliga utgångspunkter.....	2
1.3 Problemformulering	2
1.4 Begrepp.....	3
2. Syfte och frågeställning.....	4
3. Bakgrund.....	5
3.1 Statliga dokument	5
3.2 Trauman och kriser	5
3.3 Svåra samtala med barn	7
3.4 Traumatiska efterverkningar.....	9
3.5 Skolprestationer efter trauma och kris	11
3.6 Krispedagogik: Skolans roll	13
3.7 Att vara en medmänniska, hjälpare och lärare	14
3.8 Klassens funktion och betydelse vid ett trauma	16
4. Teoretiska utgångspunkter.....	18
4.1 Sociokulturellt perspektiv – Lärande.....	19
4.2 Sociokulturellt perspektiv – Centrala begrepp	20
4.3 Systemteori	21
5. Tidigare forskning.....	23
6. Metod.....	25
6.1 Kvalitativ forskningsansats.....	25
6.1.1 Kvalitativ intervju	25
6.2 Urval	26
6.3 Deltagare.....	26
6.4 Genomförande	26
6.5 Bearbetning och analys.....	27
6.6 Studiens tillförlitlighet.....	27
6.7 Etik	28
7. Resultat.....	29
7.1 Pedagogernas syn och förhållningssätt gentemot en traumatiserad elev.....	29
7.1.1 Synen på den traumatiserade eleven.....	29
7.1.2 Synen på elevers psykiska mående generellt.....	29
7.1.3 Relationen med pedagogen efter ett trauma	30
7.2 Förändrade förutsättningar i klassrummet.....	31
7.2.1 Elevens mående	31
7.2.2 Klasskamraternas reaktioner.....	31
7.2.3 Elevens måluppfyllelse	33
7.3 Skolsituationen efter ett trauma.....	33
7.3.1 Arbetet i klassrummet.....	33
7.3.2 Stöd från EHT och ledning	34
7.3.3 Pedagogens mående.....	35

8. Diskussion	37
8.1 Metoddiskussion.....	37
8.2 Teoridiskussion.....	37
8.3 Resultatdiskussion	38
8.3.1 Pedagogernas syn och förhållningssätt gentemot en traumatiserad elev	38
8.3.2 Förändrade förutsättningar i klassrummet	39
8.3.3 Skolsituationen efter traumat	40
8.4 Specialpedagogiska diskussioner	42
8.5 Fortsatt forskning.....	43
8.5 Avslutande diskussioner	45
Referenslista.....	46
Bilaga 1	50

1. Inledning

De flesta människor kommer någon gång under livet i kontakt med kriser och trauman av varierande art. När det är barn som direkt eller indirekt är ett offer för dessa händelser är skolan en central del i deras liv och pedagoger bör våga ta ett stort ansvar för elevers psykiska välmående. Detta arbete kommer att ha sin utgångspunkt i elevers psykiska hälsa och hur pedagogerna i skolan bemöter dessa elever som uppvisar tecken på bland annat erfarenheter av traumatiska händelser.

1.1 Vetenskapliga utgångspunkter

I en rapport från statens offentliga utredningar (SOU 2010:80) kan vi läsa att ”orsakerna till ungdomars ökade psykiska ohälsa under de senaste tjugo åren är ännu inte klargjorda. Det står klart att det finns samband mellan hur de unga mår och hur de presterar, men vi saknar kunskap om hur vi ska komma till rätta med problemen” (a.a. s. 43). Socialstyrelsen betonar att man inom framtidens forskning behöver fler tvärvetenskapliga samarbeten som kan addera kunskap om barnens perspektiv och att man ser till särskilt utsatta elevgrupper. Hjern, Berg, Rostila och Vinnerljung (2013) visar i resultatet från sin studie ”att föräldrars missbruk, sjukdom och död inte sällan påverkar deras barns skolresultat på ett negativt sätt. Yrkesgrupper som möter dessa barn bör således tänka på att hjälp med skolarbete och läxläsning kan vara en komponent av vikt i ett psykosocialt stöd. När det gäller förebyggande insatser i skolan pekar studien i första hand på behovet av generella insatser för barn som har svårt att få stöd i hemmet i skolarbetet oavsett orsak” (a.a. s. 6).

I (SOU 2010:79) lyfter man fram olika företeelser som visar på elevers prestationer i skolan där det finns ett starkt stöd i forskningslitteraturen, man kan bland annat läsa att ”Barn med psykiska problem riskerar att få sämre resultat i skolan, och att inte fullfölja sina studier. Dessa effekter medieras av skolfaktorer (konflikter med lärare och kamrater, skolfrånvaro, problem med läxor, m.m.” (a.a. s. 78). I skollagen står att;

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen (SFS 2010:800 s 2).

I all utbildning och annan verksamhet enligt denna lag som rör barn ska barnets bästa vara utgångspunkt (SFS 2010:800 s. 3).

Frågan hur barns inlärningsförmåga påverkas av en kris eller ett trauma är komplex och det finns inga enkla svar att ge. Nilsson och Ginsburg (2006) lyfter fram att många svårt traumatiserade barn utvecklar en posttraumatisk symtombild (PTSD-post traumatic stress disorder) och att forskningen till stor del handlar om effekterna av PTSD, trots att många barn och vuxna genomlever traumatiseringar utan att utveckla PTSD. ”Forskning om konsekvenser av traumatisering har trots detta handlat mycket om PTSD och hur det till exempel inverkar på kognitiva funktioner och påverkar lärandet. Abdulbaghir Ahmad, har funnit att barn med PTSD får stora språksvårigheter. De kognitiva funktionerna påverkas. Det leder till störd minnesutveckling och svårigheter att hantera information” (a.a. s. 42). Att flyktbarn bär på trauman från krig och ofta utvecklar PTSD finns kartlagt både inom pedagogisk och psykologisk forskning, men som man kan läsa ovan är det inte alla som genomlever trauman och kriser som utvecklar PTSD. Forskningen kring elevers psykiska hälsa är ett ämne som uppmärksammas mer och mer. Bland annat genom Statens offentliga utredningar rapportserie Delegationen för jämställdhet i skolan (SOU 2010:79, SOU 2010:80), myndigheten för skolutveckling (2006) och deras stödmaterial; När det värsta händer. Socialstyrelsen (2013) betonar att för barn i svårigheter är skolan en skyddsfaktor av vikt på många olika sätt, men

Rädda barnen (2012) nationella undersökning visar på stora skillnader på hur barn i svårigheter tas omhand av landets alla skolor. Dyregrov (2004) beskriver att den återverkning ett trauma ger på barn och ungdomars skolprestationer inte är så väl utforskat, "While the psychological consequences are well described, the educational consequences of trauma and loss are less well studied" (a.a. s. 77). Vidare betonar Dyregrov att det finns klinisk erfarenhet, som visar på att sörjande och traumatiserade elever anser att deras relation med sina pedagoger blir ansträngd och komplicerad och att pedagogerna upplevs sakna förståelse för de processer eleverna ska bearbeta. Forskning som bedrivs inom specialpedagogik framhålls av bland annat Ahlberg (2007a) som mångfacetterad och skiftande, och med samhällets ökade intresse och uppvaknande för barns psykiska mående, upplever jag mitt arbete som relevant och tidsmässigt aktuellt. Dyregrov (2012) lyfter fram att i samband med ett trauma kan "en försämrad förmåga när det gäller lärande i kombination med otillräcklig förståelse från lärarens sida för elevernas problem kan medföra avsevärda skolproblem för vissa elever" (s. 208).

1.2 Personliga utgångspunkter

Mina erfarenheter av elever som befinner sig i en kris eller i efterverkningarna av ett trauma grundar sig på att jag i flera år arbetat med elever som placerats utav hemkommunens socialtjänst på ett HVB-hem med lagstöd utifrån SoL eller LVU och de har alla befunnit sig i en stor personlig kris och/eller genomlevt trauman som visat sig genom olika beteenden. Trauman och kriser till trots hade jag fortfarande mitt ansvar att se till att de skulle få möjligheten att fullfölja sin skolplikt. Under mina år med dessa elever är det speciellt två meningar som fastnat och kommit att betyda mycket för min egen utveckling och min syn på mig själv som pedagog och mitt uppdrag. En tolvårig flicka med självskadeproblematik frågade mig "Varför var det aldrig någon av lärarna som sa något?", hon syftade då på att ingen lärare på skolan hon kom ifrån kommenterat hennes sönderskurna armar. En fjortonårig flicka klargjorde för mig att "jag skiter fullständigt i hur vårt samhälle är uppbyggt när jag inte ens vill leva i det" flickan hade gjort ett antal självmordsförsök före och efter denna samhällskunskapslektion. Då vaknade insikten hos mig att jag som pedagog måste ha vissa kunskaper om mina elever för att kunna nå dem på bästa sätt och anpassa min pedagogik och undervisning efter deras psykiska mående. Jag måste se dem där de befinner sig och hur det påverkar deras förmåga att tillgodogöra sig min undervisning.

1.3 Problemformulering

En uppfattning som jag ofta stöter på vid diskussioner med kollegor och även med studiekamrater jag haft under åren, angående elevers psykiska hälsa är att många av dem anser att detta inte är deras jobb som pedagoger att hantera, utan ett uppdrag för en kurator eller psykolog. Som pedagog ska man inte bedriva behandlingsarbete med enstaka individer i klassrummet det ligger inte i vårt uppdrag, men det är i min mening en otydlig gräns vart mitt ansvar som pedagog när det gäller att uppväga skillnader och stötta eleven mot ett lustfyllt lärande och främja alla elevers lärande och utveckling tar slut och ska tas vid av en annan profession. Dyregrov (2012) lyfter fram att i samband med ett trauma kan "en försämrad förmåga när det gäller lärande i kombination med otillräcklig förståelse från lärarens sida för elevernas problem kan medföra avsevärda skolproblem för vissa elever" (s. 208). Vårt ansvar som pedagoger gällande att hjälpa våra elever fullfölja sin skolplikt anser jag sträcker sig längre än till vår ämnesdidaktiska kunskap. Samarbeta med olika professioner för att nå det för eleverna bästa resultatet borde vara givet, vi kan inte lägga över vårt ansvar på en annan profession. Frågan är hur vi förverkligar detta i våra klassrum.

1.4 Begrepp

Begreppen kris och trauma är idag vanligt förekommande i vårt vardagliga språk och behöver att definieras innan de används i detta arbete.

Jag har valt att använda mig av Dyregrovs (2012) definition av begreppet trauma;

Med uttrycket "psykiskt trauma" (jag använder i resten av boken ordet "trauma" som synonymt med detta) menar jag överväldigande och okontrollerbara händelser som innebär en extraordinär psykisk påfrestning för de barn eller ungdomar som drabbas av händelsen. Vanligtvis sker detta hastigt och oväntat, men vissa händelser upprepar sig i mer eller mindre samma form (till exempel vid misshandel och sexuella övergrepp) utan att barnen kan förhindra detta. Det hela leder till att barnen (eller ungdomarna) känner sig hjälplösa och sårbara. (s. 9-10)

Jag kommer således att ha psykiska trauman och inte fysiska trauman i åtanke under detta arbete, men kommer i arbetet enbart att benämna detta med ordet trauma.

En kris kan i vardagligt språk innebära ett bensinstopp på vägen till jobbet och att man behöver hjälp med att ta sig ur den krisen alternativt kan lösa den själv. Under detta arbete kommer de kriser jag refererar till inte att handla om bensinstopp på vägen, utan vara av djupare beskaffenhet. Raundalen & Schultz (2007) har tagit fram en definition av begreppet kris som jag anser ger en bra bild av vad begreppet speglar i denna undersökning.

Kris är en händelse som överväldigar barnet eftersom inlärd bemästringsstrategier inte fungerar där och då eller därför att barnet ännu inte lärt sig adekvata bemästringsstrategier. Därav även behovet av krishjälp som innebär att ge stöd och planer för bearbetning och lärande (s. 16)

När jag använder begreppet kris i undersökningen är det ovanstående definition som det syftas till.

2. Syfte och frågeställning

Enligt skollagen ska pedagoger i skolan arbeta för att uppväga elevernas skillnader och alltid utgå från barnets bästa för att alla ska ges förutsättningar att nå så långt de kan i sin utbildning. Med utgångspunkt i det problem som diskuteras i problemformuleringen vill jag undersöka hur pedagoger berättar att de arbetar med elever som befinner sig i en individuell kris. Dessutom studeras hur pedagogerna ser på detta arbete och hur de anser att det påverkar undervisningen i klassrummet.

Studiens syfte är således att studera hur pedagoger bemöter och arbetar med elever som befinner sig i en individuell kris.

För att kunna besvara studiens syfte används följande frågeställningar.

- Hur beskriver pedagogerna sin syn och sitt förhållningssätt till en traumatiserad elev?
- Hur beskriver pedagogerna vad som händer i klassrummet, när en eller flera elever befinner sig i en kris eller ett trauma.
- Hur upplever pedagogerna att skolan arbetar när en eller flera elever befinner sig i en kris eller ett trauma

3. Bakgrund

I dagens samhälle finns det en mängd med dokument som ska försäkra barns välmående och trygghet. Vi har även en stor mängd med litteratur där vi kan lära oss om barns psykiska mående. Några av dessa som har relevans för arbetets syfte kommer att lyftas fram i nedanstående litteraturgenomgång.

3.1 Statliga dokument

UNICEF (2009) betonar att man i skolan ska vidta åtgärder som ökar regelbunden närvaro i utbildningen och således minskar antalet studieavbrott för eleverna. Man betonar också vikten av att alla beslut som rör barn, ska tas med barnets bästa i fokus, vare sig beslutet företas av offentliga eller privata sociala välfärdsinstitutioner, domstolar, administrativa myndigheter eller lagstiftande organ. Vi kan även läsa om att alla barn som utsatts för övergrepp eller utnyttjande ska ha rätt till en rehabilitering och en social återanpassning.

I Salamancadeklarationen som grundats på FN:s Allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna och FN:s Standardregler om delaktighet och jämlikhet för människor med funktionsnedsättning, finns en handlingsram för specialpedagogiska åtgärder i skolan. I den kan vi läsa att ”skolorna skall ge plats för alla barn, utan hänsyn till deras fysiska, intellektuella, sociala, emotionella, språkliga eller andra förutsättningar./.../ Många barn upplever inlärningssvårigheter och har alltså någon gång under sin skoltid särskilda pedagogiska behov. Skolorna måste finna vägar när det gäller att med lyckat resultat ge undervisning åt alla barn, däribland dem som har svåra skador och funktionshinder” (Svenska Unescorådet, 2006. s. 16). Ur skollagen (2010:800) lyfter vi fram att skolmiljön ska vara en plats som skänker eleverna trygghet och studiero och således ska utformas på ett sätt som garanterar detta. I skolverket (2011) kan vi läsa att det ska råda omsorg kring den enskilde elevens välbefinnande och utveckling, och att detta ska prägla vår verksamhet. Sammantaget kan vi utläsa att skolan ska vara en plats där alla elever oavsett psykiskt eller fysisk mående ska känna sig trygga, respekterade och få arbeta utifrån sina förutsättningar.

Socialstyrelsen (2013) framhåller att forskning har bevisat att det finns skyddsfaktorer för elever som lever under svåra förhållanden hemma. Som att man får ett bra stöd i sitt skolarbete, har stödjande vuxna utöver föräldrarna, någon att kunna tala med om sina upplevelser och sin oro och ett kamratnätverk.

3.2 Trauman och kriser

Begreppen kris och trauma är idag vanligt förekommande i vårt vardagliga språk, Dyregrovs (2012) definition av begreppet trauma;

Med uttrycket ”psykiskt trauma” (jag använder i resten av boken ordet ”trauma” som synonymt med detta) menar jag överväldigande och okontrollerbara händelser som innebär en extraordinär psykisk påfrestning för de barn eller ungdomar som drabbas av händelsen. Vanligtvis sker detta hastigt och oväntat, men vissa händelser upprepar sig i mer eller mindre samma form (till exempel vid misshandel och sexuella övergrepp) utan att barnen kan förhindra detta. Det hela leder till att barnen (eller ungdomarna) känner sig hjälplösa och sårbara (s. 9-10).

En kris kan i vardagligt språk innebära ett bensinstopp på vägen till jobbet och att man behöver hjälp med att ta sig ur den krisen alternativt kan lösa den själv. Kriserna som studien syftar till handlar inte om bensinstopp på vägen, utan är av djupare beskaffenhet. Raundalen och Schultz (2007) har tagit fram en definition av begreppet kris som bild av vad begreppet speglar i denna undersökning.

Kris är en händelse som överväldigar barnet eftersom inlärd bemästringsstrategier inte fungerar där och då eller därför att barnet ännu inte lärt sig adekvata bemästringsstrategier. Därav även behovet av krishjälp som innebär att ge stöd och planer för bearbetning och lärande (s. 16).

Trauman kan komma i mildare eller svårare varianter, men reaktionerna för de inblandade är alltid individuella. Det finns ingen som i förväg kan veta hur en annan person ska reagera eller känna. Exempel på ett mildare trauma kan vara ett dödsfall där utgången var väntat, som hos en gammal och sjuk människa. I förhållande till ett helt oväntat dödsfall som kan ha varit utgången av en olycka eller ett mord. Påfrestningarna blir större vid den senare händelsen, då de inblandade inte haft en möjlighet att förbereda sig inför det som sker. I dessa fall som exemplifieras ovan vet oftast de drabbades anhöriga om händelsen och kan finnas vid deras sida för stöttning. I skolan finns det många barn som ensamma tvingas handskas med sina kriser och trauman under skoldagarna och i hemmet. ”Detta till trots för att de har exponerats för händelser av sådana dimensioner att de i en annan situation automatiskt skulle fått krishjälp”(Raundalen och Schultz, 2007. s. 29). Raundalen och Schultz (2007) syftar till de dolda kriserna som många barn tvingas leva i utan att få hjälp. Kriser som hålls hemliga av familjen och anhöriga bland annat på grund av skam. Författarna betonar även en annan orsak till att många barn är ensamma om sina kriser i skolan. ”I dagens skola upplever läraren att hon eller han har mer än tillräckligt att göra med att uppfylla stunden och läroplanens krav. Därför går man inte aktivt in för att få kunskap om de elever som leder till merarbete” (a.a. s. 29). Det olyckliga resultatet av dessa båda orsakerna är att just barnet blir utan stöd och hjälp och lämnas ensam att handskas med sina känslor och tankar.

Barn som bor med föräldrar som har en psykisk sjukdom tvingas ofta ta på sig ett alldeles för stort ansvar vid för tidig ålder, de ansvarar för omsorgsansvaret i familjen. För dessa barn kan det exempelvis vara svårt att få tid till läxor, då de har andra åtaganden som måste skötas för att vardagen ska fungera i familjen. Raundalen och Schultz (2007) beskriver hur dessa barn länge varit en bortglömd grupp, men att man nu börjar se mer och mer ur ett barnperspektiv vid diagnostisering av vuxna. Stöttande nätverk och grupper, handlingsprogram och liknande upprättas i större utsträckning.

Barn som har föräldrar som sitter i fängelset. Författarna beskriver att det finns ett starkt samband mellan kriminalitet i familjen och att de barn som växer upp i de förhållandena löper större risk att utveckla asocialt beteende och att själva börja med brottslighet i ung ålder. Likt ovanstående exempel anser författarna att detta länge varit en försummad och bortglömd grupp med barn, men att man på senare tid lagt mer fokus på hur dessa barn kan hjälpas och hur man kan arbeta förebyggande. ”En skola som tillmötesgår barn som har sin mamma eller pappa i fängelse skulle kunna utgöra ett bra psykosocialt stöd i en svår situation” (Raundalen och Schultz, 2007 s. 31).

Barn som lever med våld i familjen ses idag som brottsoffer. I samtal med de barn som bevittnat eller själva varit utsatta för våld i hemmet finns ett budskap av vikt, nämligen ”att de burit på en stor skamkänsla, som har inneburit att de använt mycket tid, energi och kraft på att dölja sina hemförhållanden. Vårt budskap till skolan är att man möter dessa barn med en utsträckt hand, och försäkrar dem om att de är oskyldiga, att ingen ser ner på dem eller fördömer dem, utan vill hjälpa” (a.a. s.32)

Barn som blir utsatta för sexuella övergrepp är ett otäckt och infekterat ämne. Ofta står ord mot ord och ärenden tas upp i en domstol men läggs ner på grund av bristande bevis. Utsatta barn har ofta blivit indoktrinerade med att det är deras fel, eller att de ville, att de kommer bli

hatade om de berättar. Om ett barn kommer till en lärare och berättar vad som hänt, är det av yttersta vikt att läraren tar sig tid att lyssna på barnet. "Lärare bör vara medvetna om att de kan få förtroenden om efterverkningar av övergrepp som påtagligt influerar elevernas psykosociala situation och förutsättningar för inläring"(a.a. s. 33).

Barn till missbrukande föräldrar en grupp som inte längre är lika bortglömd och dold från allmänheten. Raundalen och Schultz (2007) anser dock att detta fortfarande är en försummad grupp, men att det inte är skolan som bär ansvar för det. Dock trycker författarna på "att dessa barn skulle vara mer mottagliga och lättare att motivera om lärarna hade kunskaper om och förde en dialog om deras problem på hemmaplan"(a.a. s. 32).

När barn blir drabbade av plötsliga dödsfall i familjen blir en av skolans främsta uppdrag, vilken handlar om att skapa bra förhållanden för lärande påverkat. Att vara med om ett plötsligt dödsfall av en närstående skapar en stor känslomässig påfrestning. Författarna trycker på vikten att närma sig detta på olika sätt beroende på vad dödsfallet beror på.

Barn till föräldrar som blir negativt exponerade i media är en grupp som skolan bör ta sig an. Författarna anser bland annat att det kan vara bra om det är en personal på skolan som har det övergripande "ansvaret" och som kan samla in bakgrundsfakta och vara kontaktperson till polisen eller socialtjänsten om dessa är inkopplad.

Barn till föräldrar som befinner sig i en ekonomisk kris är en grupp som man bland annat sedan 1980-talets skuldskris vet har svårare än andra att tillgodogöra sig skolans verksamhet och att de barnen befinner sig under stora påfrestningar.

För barn som under en lång tid varit sjuka och återvänder till skolan bör det finnas en genomtänkt plan för hur man på bästa sätt ska mottaga dessa barn och utforma undervisningsmiljön på bästa tänkbara vis.

Barn som bär med sig erfarenheter från krig ser ofta skolan som den tryggaste platsen och den inget hopp inför framtiden. Läraren upplevs ofta som den viktigaste personen utanför familjen och kan hjälpa dessa barn att ta sig framåt i livet.

I dagens samhälle är det inte ovanligt att man har flertalet barn i skolorna som lever i den så kallade "nya familjen". Det är barn som har skilda föräldrar och sedan fått två eller flera nya familjer och familjemedlemmar. Författarna är av den åsikten att en skilsmässa oftast innebär en stor påfrestning för barnet och att det är viktigt att skolan och läraren visar empati för de barnen.

En skola som arbetar proaktivt när det gäller barns psykiska mående bör visa medmänsklighet och ett genuint intresse för att lyssna och finnas till för barnen i alla lägen. Viktigt är att skolans personal är medveten om hur krisers och traumans "efterverkningar påverkar de drabbade barnens förmåga att motsvara förväntningar och krav på uppträdande och lärande." (Raundalen & Schultz, 2007, s. 38)

3.3 Svåra samtala med barn

Förr ansåg man att barn skulle skyddas från de hemska händelser som skedde i deras omgivning och att om man som vuxen lät bli att prata med barnen om vad som hänt så skulle

de tillslut glömma bort det hemska och det hela skulle passera barnet utan diverse biverkningar. Dyregrov (2012) trycker på att det är barnen som själva ska få bestämma i vilken omfattning de vill prata om det inträffade och att man idag vet barnen kan ta större skada om de inte får prata och bearbeta det som hänt med vuxna. Fahrman (1993) framhåller att inom vår kultur har svårt för att prata med barn om traumatiska händelser, till exempel vid dödsfall. Vi upplever det lättare att prata naturligt om döden när det gäller djur eller gamla människor, men när det handlar om andra barn eller föräldrar blir det för oss vuxna ett ångestfyllt samtal. Barn under 5 år har inte den abstrakta förståelsen för att greppa att döden är ett permanent tillstånd. Men barn över 5 års ålder brukar ha funderingar och frågor som handlar om det existentiella i livet. Även om barnen börjar ställa frågor och har distinkta funderingar så är det av vikt att förstå att barn alltid ställer dessa utifrån sin individuella fattningsförmåga. Fahrman (1993) betonar även de problem som vårt tillvägagångssätt kan skapa kring dessa samtal. Det är inte allt för ovanligt att man istället för att säga att mormor har dött, förklarar för barnet att "mormor har somnat in" eller att "mormor har gått bort". Om vi har i åtanke att barn uppfattar saker utifrån sin fattningsförmåga och att den är mer konkret utformad än hos oss vuxna, förstår vi direkt innebörden av problemet. Ett barn som fått berättat för sig att mormor har gått bort och i samband med detta ser och upplever alla de sorgsna känslor som de vuxna speglar, kan reagera starkt och ångestfyllt nästa gång som mamma ska gå bort. Det kan också handla om att barnet uppvisar starka känslor och protester inför läggningen på kvällen, då de inte vill somna in som mormor, då detta skapat så mycket sorg hos de andra vuxna i närheten.

I regel saknar ett litet barn förmågan till det långa och utdragna sörjande som man ser hos en vuxen, vilket hänger samman med att ett barns psykiska flexibilitet är betydligt större än en vuxens samt att barnet är skyddat av sin bristande emotionella och intellektuella mognad och förståelse. Ur den vuxnes perspektiv kan det upplevas som negativt och en kränkning av den dödes minne att barnet efter en relativt kort period verkar var "som vanligt" (a.a. s. 49).

Senter for Krisepsykologi (2015) trycker på vikten att vuxna visar barn att de finns där för dem i en kris och att man accepterar alla deras reaktioner eller avsaknaden på reaktioner. Vid samtal och umgänge med barn som befinner sig i ett trauma eller i efterdyningarna är det av vikt att komma ihåg att barn ofta reagerar annorlunda än vuxna. Barn har även en tendens att gå in och ur sin sorg vilket kan göra det svårt att upptäcka deras aktuella mående.

Først og fremst er det viktig å være fysisk og psykisk til stede for barn som er rammet. Dernest er det viktig å lytte til hva barnet har opplevd, sett, tenkt, følt, etc. Det er fint at du oppmuntrer barnet til å dele sine tanker og spørsmål med deg, og at du viser barnet at du aksepterer reaksjonene eller mangelen på reaksjoner. Her er det viktig å være klar over at barn og unge ofte reagerer annerledes enn voksne. Barn har en tendens til å gå inn og ut av sorg og kriser, og dermed er ikke reaksjonene alltid like lette å få øye på (Senter for Krisepsykologi, 2015, s. 3)

Raundalen och Schultz (2007) talar även de om vikten av att samtal med barn anpassas efter barnens utveckling och ålder och att man som vuxen vågar ta ansvar för att föra dessa svåra samtal med barn och ungdomar. "Vi skulle gott kunna ha som minnesvers att ju värre det är desto viktigare är en bra kommunikation. Terapeutisk kommunikation handlar om att förklara och skapa trygghet för att vägleda barn i krissituationer. Alternativet till att inte bli uppdaterad i en krissituation är att befinna sig i ett töcken av förtigande, omskrivningar, misstankar och ångestskapande okunskap" (a.a. s. 73).

Vidare beskriver författarna barn som aktiva individer som försöker att finna svar på de stora frågor som de ställs inför. Av betydelse är då att det finns vuxna vid deras sida som vågar att

besvara dessa stora frågor och händelser som livet ibland ska ta sig igenom. En stor fråga som barn ofta söker att besvara är ”Vem är jag?”. Barn som befinner sig i ett trauma eller en kris är oftast i stort behov att uppleva kontinuitet för att kunna behålla sin självförståelse. Det är inte ovanligt att svårt sjuka barn identifierar sig med sin sjukdom och undrar om de är ”Daniel eller om de är cancer?”, skilsmässobarn funderar på om de är just ”skilsmässobarn eller om de fortfarande är Linda och Liam?”. Flyktingbarn kan ha svårigheter och identifiera sig, är de ”Hassan, eller arab, eller svensk, eller krigsoffer?”. När man samtalar med barn som befinner sig i en kris är det av vikt att man hjälper ”barnet att behålla sin kontinuitetskänsla, det vill säga att ge dem en klar upplevelse av att de fortfarande vara” (a.a. s.77) Daniel, Linda, Liam och Hassan. När man ska ge barn besked om svåra saker är det av yttersta vikt att man ger klara och tydliga besked. Att man som vuxen vågar sätta ord på det hemska som hänt eller pågår. Om man inte kan sätta ord på sina egna känslor och tankar blir det svårt att hjälpa barnen att göra det. Barn klarar oftast av att höra den brutala sanningen, men kan brytas ner av att leva i en ständig osäkerhet och rädsla för vad som händer och ska komma att ske. För att försöka ge barn en känsla av kontroll och förutsägbarhet kan det vara bra att låta barnet få vara med och bestämma i den mån det är möjligt. När man kommunicerar med barn om svåra saker kan det vara gynnsamt att använda sig av olika uttrycksformer, såsom sånger, dikter, teckningar, fantasier och berättelser. Användandet av fler uttrycksformer kan hjälpa till att främja tydligheten för barnen. En annan central faktor för att stärka barns självförståelse i en krissituation är reflexivitet. ”Reflexivitet består av en inre dialog, ett samtal med sig själv, och förmågan och möjligheten att reflektera tillsammans med andra. /.../ Reflexiviteten är alltså nyckelfaktorn i barnets forskningsmetodik när det försöker förstå sig själv i mötet med krav och påfrestningar i en krissituation”(a.a. s. 80). Att kunna reflektera över sig själv och situationen man befinner sig i är en del av läkningsprocessen för individer som befinner sig i en kris. Om man har ett barn som sluter sig och inte vill prata, skapas en temporär skada på den livsviktiga läkningsfunktionen. Viktigt är då att man med hjälp av olika uttrycksformer försöker nå barnet att öppna upp sig och börja reflektera, utan att sätta press på barnet.

När man samtalar med barn enskilt eller i grupp om svåra saker, kan det ibland hända att man säger något ”dumt”. Det är då av vikt att man inte låter sitt snedsteg stå i vägen för det pågående arbetet. Det värsta man kan göra är att försöka skylla över sina snedsteg, de kan rättas till. När man samtalar med barn om svåra händelser är det viktigt att allt det vi säger är sant. ”Det primära skälet till detta är att barnen då inte gradvis tvingas uppleva att värre och värre fakta kommer fram allteftersom tiden (åren) går och berättelsen om det inträffande blir mer och mer omfattande”(a.a. s. 90)

3.4 Traumatiska efterverkningar

Efterverkningarna av ett trauma är givetvis individuellt, och beror till viss del på hur barnets närmaste omgivning hanterar situationen. Dyregrov (2006) diskuteras de omedelbara reaktionerna och efterreaktionerna, som uppkommer vid en kris eller ett trauma. Författaren menar att det inte är ovanligt att barn, speciellt lite äldre barn vägrar tro på det som hänt. De förnekar det inträffade och vuxna kan bli förvånade att barnen inte reagerar starkare. Ofta har då barnen hamnat i chock och detta förnekande är en chockreaktion som agerar som ”en skyddsmekanism som gör det möjligt för barnen att ta till sig situationen gradvis” (a.a. s. 11). När det inträffande börjar sjunka in hos barnet och de börjar förstå dess innebörd kan en variation av olika sorgereaktioner framträda. Dyregrov (2012) och Fahrman (1993) tar upp några av de vanligaste sorgereaktionerna som barn uppvisar i efterverkningarna av ett trauma.

Ett barn som genomlever ett trauma eller en kris blir tvingat till att på ett ofta dramatiska sätt konfronteras med att fruktansvärda saker kan hända i den trygga värld de ansetts sig leva i. "Ökad sårbarhet, rädsla och ångest visar på den otrygghet som kommit in i barnets tillvaro" (Dyregrov, 2012, s. 21).

Påträngande minnesbilder från den traumatiska händelsen kan plåga barnet under flera år. Likt rädsla och ångest kan dessa minnesbilder utlösas av ljud, lukter, smaker, känslor och så vidare som påminner om traumat. Nedanstående exempel visar på hur det kan ges uttryck i vardagen (Dyregrov 2012).

Johan var med då hans kamrat blev överkörd. Den närmsta tiden efter den händelsen reagerade han starkt på åsynen av bilar av samma märke som körde över hans kamrat, han blev rädd då han hörde ambulanssirener, han klarade inte av att se sjukhusscener på TV och han blev livrädd om någon var ute och sprang längs vägkanten då han åkte bil med sina föräldrar (a.a. s. 23).

Siv reagerade på lukten av en speciell deodorant. Hon hade blivit utsatt för ett sexuellt övergrepp där förövaren använt sig av just den deodoranten. En vän till familjen som också använde den deodoranten blev nyckeln till vilken lukt det handlade om, eftersom Siv under lång tid inte var medveten om vad hon reagerade på (a.a. s. 23).

Fahrman (1993) betonar även att barn kan få starka minnen av saker de upplevt med den person de förlorat och att detta är en hjälp för att minnas den personen, dessa minnen kan bli jobbiga för barnet att bära, men kan också skänka glädje.

Efter ett trauma är det vanligt att barn (och vuxna) drabbas av sömnrubbingar. Dessa sömnrubbingar kan bero på flera orsaker, men lyfter fram främst två anledningar. Dyregrov (2012) menar att när man lägger sig för att sova på kvällen är det ofta svårt att hålla tillbaka påträngande minnesbilder, ångest eller rädsla i och med att man inte är sysselsatt med något annat som kan ockupera tankarna. När dessa minnen och alla de olika känslor de för med sig kommer över barnet är det svårt att slå dem ur tankarna och lyckas somna. Fahrman (1993) talar också om hur svårt det kan vara för mindre barn att handskas med drömmarna som kommer när man väl somnat. "Den ångest och sorg som barnet kanske kan hålla borta under dagtid kommer fram i drömmen. Drömmarna är dessutom ocensurerade. Barnet saknar kontroll över sitt liv i drömmen" (a.a. s. 50), vilket ofta leder till mardrömmar och att sömnen blir störd i och med att barnet ofta vaknar och känner sig rädd, ledsen, förvirrad, arg och så vidare. För små barn som förlorat en närstående, kan det även bli förvirrande om den döda medverkar i barnets dröm, men inte finns kvar när barnet vaknar.

Något som ofta kan uppfattas som helt irrationellt från vuxna, är barns förmåga att lägga skulden till det som hänt på sig själva. Barn tyngs ofta av skuldkänslor, självföreläse och skam. De tror att de är ansvariga för vad som hänt, att det är deras fel. Det är viktigt att vuxna inte negligerar dessa tankar från barns sida, utan att man som vuxen finns där och kan lyssna, stötta och prata med barnet.

Linda hade en pappa som använde sig av en mycket subtil manipulation för att få henne att tycka synd om honom, bland annat genom att framställa sig som eländig, gråta och säga att det inte fanns något hopp för honom. Det var bara Linda som kunde hjälpa honom att få det bättre – så löd det underförstådda budskapet i alla hans signaler. Till slut var det hon som kom in till honom på kvällen innan de sexuella övergreppen ägde rum; resultatet blev att hon kämpade med starka skuldkänslor och självföreläse. Hon kämpade också med skam för detta, något som dock blev bättre då hon insåg att hon gick in till honom för att få det hela gjort, eftersom hon annars

upplevde väntetiden innan han kom in till henne som synnerligen stressande. Hon kunde inte hindra övergreppen, men hon kunde ha kontroll över tidpunkten för när de ägde rum (exempel på skuldkänslor, självförelärelse och skam hämtat ur Dyregrov, 2012, s. 26).

När barn varit med om traumatiska händelser är det inte ovanligt att de blir aggressiva. "Ilskan kan riktas mot de personer som anses vara ansvariga för det som skett eller mot närstående, eftersom de så att säga finns till hands. Ibland kan vreden också gå ut över barnen själva genom att de bär på så pass starka självförelärelser för det inträffade" (Dyregrov, 2012, s. 28). Fahrman (1993) beskriver hur barn ibland kan rikta sin ilska emot den som dött och att denna ilska kan vara svår för vuxna att förstå. "Ofta handlar denna ilska om övergivenhet. Barnet känner sig övergivet. Vreden och aggressiviteten bottnar naturligtvis också i att barnet mår psykiskt dåligt" (a.a. s. 50).

En annan inte ovanlig efterdyning är regression. När barnen blir små och hjälplösa igen. Barnen kan bland annat börja kissa på sig, vilja ha hjälp att äta och börja suga på tummen igen. "I och med att barnet regredierar avstannar också den normala utvecklingen för en tid tills barnet har anpassat sig och integrerat det som hänt" (Fahrman, 1993, s. 51).

För barn i skolåldern är det vanligt att olika skolsvårigheter uppkommer. "Skolbarn kan ha svårt att koncentrera sig på läxor och i skolarbetet, vilket ofta är en följd av att objudna tankar och minnesbilder dyker upp i medvetandet, framför allt då de ska utföra sådana uppgifter som kräver koncentration" (Dyregrov, 2012, s. 27). "När världen har rasat är det givetvis inte särskilt lätt att koncentrera sig på skolarbetet. Alla tankar är upptagna av vad som hänt" (Fahrman, 1993, s. 51).

Dyregrov (2006) uppmärksammar även att det generellt finns vissa könsskillnader som man bör uppmärksamma i sorgearbetet. Flickor anses ofta ha lättare för att sätta ord på sina känslor, uttrycka sina reaktioner och ta emot hjälp från vuxna runt omkring dem. För många pojkar är det svårare att sätta ord på sina känslor och de har oftare än flickor strategier för hur de ska ta sig igenom en kris. Pojkarna behöver ofta hjälp med att lära sig uttrycka i ord vad de känner och upplever. Författaren betonar även att "barn i grundskolan, och framför allt gymnasieungdomar, spurtar ofta mognadsmässigt till följd av en kris" (a.a. s. 17). De har på ett abrupt sätt lärt sig att skilja på vad som är av vikt och vad som är oviktigt. Detta har som följd att många av dessa barn känner sig mognare än sina jämnåriga kamrater och söker sig till äldre kompisar, vilket kan leda till att de utvecklas ännu snabbare mognadsmässigt.

Raundalen och Schultz (2007) menar att alla reaktioner som barn uppvisar under och efter ett trauma är naturliga. Men om reaktionerna fortsätter lika intensivt under en längre period efteråt, då kan man eventuellt diskutera och ställa diagnosen Posttraumatic Stress Disorder (PTSD) på svenska posttraumatiskt stressyndrom. "För att kunna ställa den diagnosen ska man under en period av minst fyra veckor kunna identifiera följande tre huvudgrupper av reaktioner: återupplevande av händelsen, undvikandebeteende och allmänt ökad aktivering" (a.a. s. 20).

3.5 Skolprestationer efter trauma och kris

Raundalen och Schultz (2007) diskuterar om att när barn är med om en kris eller ett trauma förändras deras förutsättningar för lärande, vilket således innebär att man bör anpassa lärandet efter omständigheterna. Att ha en fungerande minnesfunktion är en väsentlig del för vårt lärande och författarna har vid flertalet tillfällen fått berättade för sig från barn som genomlevt trauman att inget fastnar. De kan läsa samma sak om och om igen, men minns det ändå inte.

Författarna beskriver detta med att minnesfunktionen är nedsatt till följd av en "sämre koncentrationsförmåga. Med ett överbelastat inre finns ingen kraft och energi över för att koncentrera sig på skolans uppgifter och krav" (a.a. s. 64). Som man kan läsa i ovanstående litteraturgenomgång är det inte ovanligt med sömnsvårigheter efter ett trauma. En elev som ständigt är trött på grund av för lite eller ständigt avbruten sömn har inte de bästa förutsättningarna för att ta till sig ny kunskap i skolan. Författarna diskuterar kring motivationens betydelse för lärande. En följd av en kris eller ett trauma kan vara att motivationen för skolarbetet försvagas. "När livet har blivit meningslöst har procenträkning och engelska starka verb ingen större dragningskraft" (a.a. s. 64). Som personal i skolan måste man acceptera detta, men målet man ska ha framför sig bör vara att reducera den känslan.

Dyregrov (2012) betonar också den väldokumenterade negativa effekten trauman har på lärande. Författaren menar att det inte själva traumat i sig som leder till försämrad inlärningsförmåga, utan det är de traumasymtom och efterverkningar som ger upphov till försämrad inlärning. Vidare menar författaren att "de skolproblem som barn och ungdomar kan beskriva uppstår och utvecklas parallellt med att de rapporterar att lärarnas förståelse för deras situation är otillräcklig" (a.a. s. 208). Vi har tidigare tagit upp hur det för en del barn tar en period innan hela vidden av vad traumat eller krisen innebär för dem sjunker in. Det är enligt författaren ytterst centralt att pedagoger har kunskap om detta och visar förståelse för detta.

Även om många elever kan berätta att deras lärare har stor förståelse den närmaste tiden efter en förlust eller trauma, kan de klaga på att de inte blir "sedda" eller förstådda när det gått en längre tid efter traumat. En försämrad förmåga när det gäller lärande i kombination med en otillräcklig förståelse från lärarnas sida för elevernas problem kan medföra avsevärda skolproblem för vissa elever (Dyregrov, 2012, s. 208).

Även Ekvik (1991) tar upp problemet med att många elever känner att de inte blir förstådda eller sedda en period efter traumat.

Efter några veckor av intensiv uppmärksamhet kommer den stora tystnaden. Många upplever det som att omgivningen vill komma tillbaka till det gamla så fort som möjligt. Det tar längre tid att leva sig igenom en sorg än omgivningen väntar sig. Det är inte bara vuxna som upplever det så; många barn ger uttryck för samma sak. De kan komma hem och säga: "Nu frågar aldrig läraren mig längre om hur jag har det." "Varför pratar ingen längre om det som hände oss?" (a.a. s. 64).

Ekvik (1991) menar att det givetvis finns gränser för hur mycket man som lärare kan och bör ge sina elever, men det är centralt att veta att sorg tar tid att bearbeta för våra elever och att det betyder mycket att få känna sig uppmärksammad och känna omsorg från sin lärare.

Dyregrov (2012) lyfter ett annat problem för barn som har upplevt långvarig traumatisering, nämligen att de ständigt är på sin vakt, de kontrollerar och övervakar sin omgivning i hopp om att upptäcka faror i tid. En del utvecklar hypersensitivitet, vilket kan stanna kvar ända upp i vuxen ålder. Dessa barn använder en stor del av sin energi och sina mentala resurser till att scanna omgivningen efter faror, således blir det mindre energi och mentala resurser som kan läggas på lärande och utveckling. Dyregrov (2006) lyfter fram svårigheten som många barn upplever med sina överväldigande känslor. Nämligen att känslorna blir så starka att man mister kontrollen över dem, när barnen mister kontrollen över känslorna får de svårigheter att kontrollera sitt beteende och hamnar därför ofta i konflikter med sin omgivning. En annan orsak som kan komma att påverka barns utveckling och skolprestationer efter ett trauma kan vara att barnet tvingas ta ett för stort ansvar hemma oftast i samband med att ena föräldern dött, vilket leder till att deras tid och ork för skolarbetet minskar.

3.6 Krispedagogik: Skolans roll

När skolans elever drabbas av ett trauma eller en kris är det av vikt att skolan anpassar lärandet till eleverna mående. "Krispedagogik bör innebära att skolan förstår vad som ligger bakom enskilda elevers inlärningsssvårigheter och anpassar åtgärderna efter. Att samtala med eleven om inlärningsssvårigheter är en förutsättning för att förstå hur elevens traumahistoria eller nuvarande levnadsförhållanden hämmar inläringen" (Dyregrov, 2006, s. 24) Som lyfts i tidigare litteraturgenomgång förändras oftast elevens skolprestationer efter en kris eller ett trauma, författaren menar att de normala förväntningarna som man haft på eleven kan upplevas som pressande och stressande. Det är därutav viktigt att pedagogerna noga anpassar uppgifter och utmaningar utefter den enskilda elevens mående och situation. Dyregrov har utformat 12 punkter för hur man kan skapa en optimal inlärmingsmiljö för elever som varit med om kris eller trauma.

- Tillsammans med eleven kan man planera hur klassen ska informeras om det inträffade och på vilket sätt han eller hon vill bli bemött. Man bör undvika att rikta uppmärksamhet mot den drabbade eleven utan att han eller hon är förberedd på det.
- Omsorg och sympati anpassas efter elevens önskemål med extra vikt vid att elever kan ha det jobbigt under en längre, särskilt efter förlust av närstående.
- En plan bör läggas upp för pedagogisk uppföljning och psykologiskt stöd till drabbade elever.
- Lärarna bör vara överens om hur de ska agera så att deras omtanke och beteende känns konsekvent för eleven.
- Om det känns svårt bör eleven ges en kortare "time-out" eller eventuellt få ett reducerat skolschema under en period, så som man i arbetslivet begagnar sig av aktiv sjukskrivning. Låt elever som lämnar lektionen veta var de kan söka stöd (skolsköterska, expedition etc). Låt en god vän följa med eleven om det behövs. Kontakta eleven efter lektionen.
- Gradera eller reducera uppgifterna så att eleven har god möjlighet att klara dem (anpassad undervisning).
- Rapporter till hemmet ska inte utgå från elevens tidigare kapacitet utan från hans eller hennes förmåga i den nuvarande situationen. Genom att lätta på betygshetsen och ge rikligt med beröm för det eleven klarar av kommer motivationen att upprätthållas och arbetsglädjen stimuleras.
- Eleven måste tillåtas att vara mer passiv under lektionerna utan att det påverkar betygssättningen.
- Extra tid vid eller befrielse från prov bör ges vid behov.
- Eleven kan få hjälp att lära sig enkla minnestekniker som kan kompensera för minskad koncentrations- och minneskapacitet.
- Eleven får extra stöd i särskilt problematiska ämnen (specialundervisning).
- Genom god kontakt med hemmet kan föräldrar eller andra vårdnadshavare få information om hur kriser påverkar prestationen i skolan och vägledning i hur de kan hantera press i samband med läsläsning (Dyregrov, 2006, s. 24-25).

Enligt Dyregrov (2012) finns det flertalet undersökningar som tyder på att pedagoger underskattar elevernas problem. "Äldre elever har också känt sig förföljda av sina lärare, kanske inte i samband med traumat men efter en längre period" (a.a. s. 213). Författaren diskuterar kring orsaker till varför pedagogerna uppvisar sådant beteende och funderar på om det kanske är elevernas bristfälliga motivation för skolarbetet som vissa pedagoger upplever som ett hån mot skolans grundtanke. Eller om den sörjande eleven väcker pedagogens dåliga samvete för att ha misslyckats och anpassa skolsituationen efter elevens situation. Författaren trycker här på vikten av ökade "kunskaper om ett traumas långsiktiga effekter på skolmotivation och skolprestationer" (a.a. s. 213-214) för att skolor ska öka sina möjligheter till att skapa en lärandemiljö som består över tid.

Raundalen och Schultz (2007) betonar det avgörande i att skolan uppvisar förståelse för elever i kris och kunskapen om att det krävs flexibilitet för att nå fram till en fungerande och trygg lärandemiljö. Författarna lyfter även att skolor ofta ”utgår från att kriser går över och krispedagogiska åtgärder har därför förhållandevis begränsad varaktighet” (a.a. s. 71). Dock är det av vikt att veta att vissa elever anser att skolan och lärarnas krav utgör den enda tryggheten de har och att det är den tryggheten som ger dem ork att fortsätta, enligt författarna är det här ofta förekommande känslor hos flyktbarn.

Nilsson och Ginsburg (2006) betonar vikten av att pedagoger i skolan bemöter traumatiserade barn med tålmod, tid och tillit. Tålmodet är centralt för att eleverna ska känna att det är tillåtet att bli ledsen och orolig i skolan. Författarna diskuterar även det de ser som en nyckel i mötet med dessa elever, nämligen relationer.

Jag tycker det är relation, relation, relation... Ungdomar märker om du tar dem på allvar, att du har tid och lyssnar. Då kan du få igång en lärande process. Det är pedagogik i sig, du måste ta en omväg för att sedan kunna sitta och motivera eleverna på lång sikt. Att eleven litar på dig till hundra procent. Har man gått in i en sådan relation finns ingen väg ur den (a.a. s. 48).

Att bygga en sådan stark relation med en traumatiserad elev tar tid, författarna trycker på att man måste ta den tiden och prioritera den. Det kanske tar 6 månader att ens hitta öppningar som man kan bygga en relation på. Ofta behövs många och ständigt återkommande samtal med eleven tills denna har nått en sådan punkt i sitt mående att han/hon kan tillgodogöra sig de kunskaper läraren erbjuder.

Lärandet påverkas av en mängd omständigheter. Traumatisering gör att det går mycket mental energi åt att bara hålla sig upprätt och hålla undan tankar. Tålmod, tid och tillit är viktigt. För barn som är traumatiserade är, trots allt, i första hand barn – som barn är mest (Nilsson och Ginsburg, 2006, s. 41).

3.7 Att vara en medmänniska, hjälpare och lärare

Ekvik (1991) betonar vikten av att lärare får tid och hjälp att bearbeta sina känslor och reaktioner när de arbetar med traumatiska situationer, exempelvis vid ett dödsfall i klassen tar läraren hand om alla de andra barnens reaktioner och känslor. Det är då centralt att det finns någon annan vuxen där för att hjälpa läraren i dennes situation. ”Det finns gränser för hur länge en människa bara kan ge och hjälpa, utan att själv få påfyllning när det gäller de egna behoven” (a.a. s. 73). Författaren menar att man under hektiska och intensiva dagar bör se till att det finns utrymme och en plats dit man kan gå med alla upplevelser, tankar, problem och frustrationer man bär inom sig. Vidare diskuterar författaren vikten av hur man som lärare själv förhåller sig till sorg. ”Det finns en regel som säger att man inte kan vara andra till hjälp, om man själv har ett obearbetat förhållande till problemet. En lärare kan inte vara till någon vidare hjälp för sin klass i en sorgesituation om han själv inte klarar av att tala om sorg, död och känslor” (a.a. s. 74). I en svår sorgesituation kallar man ofta in experthjälp, professionella som har mer kunskaper om att handskas med sorg än vad lärare har. Författaren understryker dock vikten av läraren som person. Läraren är den person som eleverna litar på och har en relation till, det är den relationen som författaren anser vara det avgörande i sorgearbetet. Att eleverna har en relation till den vuxna som diskuterar, möter och finns där för dem. ”Ofta betyder det mer vem personen är än vad han gör” (a.a. s. 75).

Drugli (2003) betonar vikten av relationen när det kommer till barn i svårighet. Författaren menar att man som lärare kan komma att spela en betydande och ibland avgörande del i elevernas liv, men att det är ett val man som lärare måste ta. Vill man vara en utbildare och medmänniska måste man vara beredd och villig att arbeta på relationen till sina elever. ”Ett

vuxen – barnförhållande som är präglad av tillit, förståelse och omsorg främjar barnets samarbetsvilja och motivation och ökar lärande och prestationer” (a.a. s. 74). Om man vill skapa en sådan relation till en elev är det av vikt att man ser eleven som den individ hon eller han är, man behöver se bakom ytan och verkligen se barnet. För att uppnå detta betonar författaren vikten av tillit. ”Tillit från barnets sida är något man måste göra sig förtjänt av, och den kommer gradvis om man skapar rätt förutsättningar för den” (a.a. s. 81). I grund och botten är det den vuxne som måste bestämma om man är villig att fokusera på sin egen inställning och sitt eget beteende, är man villig att arbeta med sig själv för att nå fram till barnen.

Dyregrov (2006) diskuterar hur utsatta lärare som skapat sådana starka relationer till sina elever är. ”Lärarna är engagerade i sina elever och gör många gånger sitt yttersta för att stötta och hjälpa i vardagslivet. När barn drabbas av en kris är det lätt att identifiera sig starkt med de utsatta, så starkt att man riskerar bli alltför involverad” (a.a. s. 87). Dyregrov (2006) framhåller likt Ekvik (1991) vikten av att man fångar upp och sätter in stödåtgärder till skolans personal när dessa arbetar med traumatiska händelser. Dyregrov (2012) resonerar om anledningen till varför hjälppersonal världen över anser att det svåraste och värsta med deras arbete är att handskas med barns traumatisering och död. Författaren menar att ”många av dem som hjälper traumatiserade barn kännetecknas av en stor empatisk förmåga och plikt att hjälpa andra. De drivs ofta av ett djupt personligt engagemang” (a.a. s. 231). Ofta brukar människor som arbetar med att hjälpa andra ha hjälp av olika redskap för att distansera sig mot det de får se och höra. När det är barn som är utsatta har många människor svårare att styra sina känslor och att distansera sig från händelsen. Den empatiska förmågan anses bryta ner det mentala försvarssystemet och lämnar hjälparen mer sårbar när barn är involverade. Författaren lyfter upp några av de vanliga reaktioner som de som arbetar med traumatiserade barn kan uppvisa. Många känner en hjälplöshet över att de inte kan göra något åt den situation som barnet varit med om, för många känns det otillräckligt att bara finnas till hands för barnet. Man vill ta bort det onda och skydda barnet och känslan av hjälplöshet kan lätt leda till att utbrändhet. En känsla av fruktan och ångest är inte ovanlig för de som möter traumatiserade barn. En stark rädsla för att något ska hända de egna barnen kommer ofta hos hjälparen och hjälparens egen sårbarhet förändras.

När barn blir utsatta för hemska saker rubbas vår världsbild, då barn är hjälplösa och oskyldiga får vi svårt att hitta passande referensramar för det de tvingats utstå. Barns trauma passar inte in i vår bild av livet vilket ”kan radera hjälppersonens tro, förväntningar och grundläggande föreställningar om världen, deras trygghet i den samt deras kraft och mänskliga natur (de kan exempelvis bli cyniska och pessimistiska)” (a.a. s. 233).

När man arbetar med traumatiserade barn kan man bygga upp och känna en vrede och raseri över de som vållat barnet skada, men även över andra i ens egen närvaro, som klagar över triviala saker, exempelvis stress eller förkylning vilka känns helt obetydliga i jämförelse med de saker det traumatiserade barnet tvingats utstå. När det hemska händer och ett barn dör upplever många hjälpare en stark sorg och smärta. Men även att möta ett barns förtvivlan och sorg kan påverka en hjälpare starkt och fylla dem med en sorg som måste få komma ut någonstans, oftast sker detta i hjälparens eget hem, med den egna familjen.

För vissa hjälpare kan arbetet med traumatiserade barn även ge positiva upplevelser i det egna livet. Exempelvis att man börjar värdesätta sina närmaste mer, man blir mer medveten om sin egen mognad och utveckling och kan utveckla en större respekt för andras styrka att klara sig igenom svåra situationer (Dyregrov, 2012).

3.8 Klassens funktion och betydelse vid ett trauma

Lewis Herman (1998) menar att trauman kan ge upphov till att den utsatte isolerar sig, men att ingå i en grupp som visar solidaritet mot den utsatte hjälper till återge känslan av gemenskap. Drugli (2003) diskuterar kring aspekten att barn som lever i traumatiska förhållanden i stor utsträckning har svårt att skapa positiva relationer med jämnåriga och vuxna. Det är då den vuxnes roll att hjälpa barnen att skapa relationer som ger möjlighet för växande och trygghet. Det är ett arbete som behöver inkludera både det traumatiserade barnet och barnen runt omkring. Raundalen och Schultz (2007) diskuterar kring hur man ska informera klassen om det traumatiska som hänt en av klassens elever. Författarna trycker på vikten av att den utsatte eleven får känna sig delaktig i vad som ska delges de andra eleverna. Det är inte acceptabelt enligt författarna ”att fråga ett hårt drabbat brottsoffer om vad som ska sägas och inte sägas, vilket inte är detsamma som att hon inte får något inflytande, utan utgångspunkten är att det inte är hennes ansvar” (a.a. s. 83). Som vuxen kan man ge ett förslag till hur resten av klassen ska delges och låta den utsatte komma med egna förslag och synpunkter. När det har hänt en tragisk händelse i skolans närområde, exempelvis att en elev blivit mördad eller våldtagen bör man enligt författarna vara noga med att man inte glömmer bort att det är många elever som kan drabbas av det traumat. Rädsla, skräck, ilska, mardrömmar och sorg är något som kan uppkomma hos fler elever än de som kände den utsatta eleven. Information och öppenhet är av vikt men får aldrig användas på ett sådant sätt att det upplevs kränkande av den utsatta eleven eller dennes anhöriga.

Enligt Dyregrov (2012) finns det flera undersökningar som påvisar vänners stora betydelse efter en traumatisk händelse, ”att ha en vän att anförtro sig åt är något som många ungdomar framhäver som den viktigaste hjälpen efter en traumatisk händelse” (a.a. s. 78). Författaren lyfter även den problematik som kan uppstå i en vänskap efter ett trauma. Många som utsätts för ett trauma eller en kris upplever ”att deras vänner inte förstår vad de själva går igenom eller att vänner drar sig undan” (a.a. s. 78) och enligt författaren finns det många anledningar till att vänskapen kan komma att förändras när den ena parten varit med om något traumatiskt och den andre känner:

- Rädsla för att säga eller göra fel saker
- Rädsla för att förlora kontrollen över sina egna känslor
- De vet inte hur de ska bära sig åt för att bryta isen
- De vill inte smittas av negativa känslor
- De tror vännen vill vara i fred
- De har för sig att det bästa är att ingenting säga (väck inte den björn som sover)
- Önskan om att hålla fast vid upplevelsen av trygghet i tillvaron
- Det är svårt att veta vad man kan prata om (Dyregrov, 2012, s. 78).

Dyregrov (2012) menar att det inte är ovanligt att det ibland skär sig mellan vänner när den ena varit med om en traumatisk händelse. ”Kommentarer som förringar det som skett, innehåller opassande råd eller uppmuntran eller anklagar den som drabbats för att ha orsakat det som skedde riskerar alla att medföra större avstånd eller avbrutna viktiga vänskaper” (a.a. s. 79). Både Dyregrov (2012) och Ekvik (1991) lyfter vikten av att man som vuxen/lärare hjälper barn i dessa situationer, genom att prata öppet om känslor och reaktioner. För att våra barn och elever ska kunna fungera som stöttande kamrater måste vi som vuxna/lärare vägleda dem till ett positivt förhållningssätt. ”Det är viktigt att vi lär eleverna att visa deltagande i samband med sorg” (Ekvik, 1991, s. 62). För att eleverna ska kunna vara stöttande mot sin klasskamrat är det centralt att vi ”berättar för vännerna hur människor brukar reagera efter en traumatisk händelse för att de bättre ska förstå sina kamraters reaktioner /.../ Vi kan också

förbereda dem som drabbats på hur personer i deras omgivning kan reagera och vilka problem som kan uppstå för att de ska ha en beredskap för detta” (Dyregrov, 2012, s. 81). Ekvik (1991) betonar vikten av att skapa ett accepterande klimat i klassen, för när en elev som genomlevt ett trauma återvänder till klassen ska han eller hon inte behöva gå omkring och bära en ”onödig ångest för vad läraren eller klassen skall komma att säga eller göra” (a.a. s. 63).

4. Teoretiska utgångspunkter

Studien kommer förankras utifrån sociokulturellt perspektivet och systemteorin som båda utgår från samspelet mellan individer, den sociala kontexten. Ahlberg (2007b) anser att det inte är ovanligt med kopplingar mellan specialpedagogisk forskning och systemteori. "Systemet ses då som en helhet och interaktionen mellan komponenterna eller delarna i systemet beskrivs. Delarna betraktas som sammanbundna på så sätt att när en del förändras, så påverkas även andra delar och därigenom systemet som helhet"(a.a. s. 68). Ahlberg menar även att på senare år har det sociokulturella perspektivet fått en betydande plats inom den specialpedagogiska forskningen och att detta är en konsekvens av den diskursiva eller lingvistiska vändpunkten inom det specialpedagogiska området.

Nilholm (2007) drar paralleller mellan specialpedagogikens dilemmaperspektiv och det sociokulturella perspektivet. Författaren lyfter tre olika perspektiv som kan urskönjas inom specialpedagogiken, det är det kompensatoriska perspektivet som enligt författaren sammanfattningsvis kan "sägas utmärkas av ett tillskrivande av problemen till individen, skapandet av distinkta problemgrupper och ett sökande efter främst neurologiska och psykologiska förklaringar. /.../ Specialpedagogikens uppgift blir då främst att kompensera individen utifrån de brister denne uppvisar"(a.a. s. 21). Det andra perspektivet, "det kritiska perspektivet är ideologikritiskt och ser specialpedagogik som något icke-önskvärt, eller snarare, specialpedagogikens värderande och marginaliserande effekter ses som icke-önskvärda. I förlängningen av dessa tankar kan man skönja en utopi där specialpedagogiken upphör och skolans verksamhet förmår möta varje barns behov utifrån dess egna förutsättningar"(a.a. s.22). Dilemmaperspektivet bygger på att det finns en central tanke om att det aktuella utbildningssystemet nödvändigtvis bör handskas med flera fundamentala dilemman. Författaren beskriver dilemman som "motsättningar som i egentlig mening inte går att lösa, men som hela tiden pockar på ställningstaganden"(a.a. s. 61). Ett av de fundamentala dilemman som skolans personal handskas med är skolan ska erbjuda alla elever "liknande kunskaper och färdigheter, samtidigt som utbildningssystemet ska anpassa sig till att alla är olika, dvs. har olika intressen, fallenhet, erfarenheter osv." (a.a. s. 62) Likt det sociokulturella perspektivet är det i dilemma perspektivets intresse att undersöka och tolka hur lärande, interaktion och utveckling är sammanlänkat med hur människor bemöts av och agerar med sin omgivning.

Fischbein (2007) trycker på att;

Kunskap om ledarskap och gruppprocesser blir därför av avgörande betydelse i pedagogiken generellt men alldeles särskilt i specialpedagogisk verksamhet, eftersom det finns många exempel på att svårigheter kan minska eller öka till följd av sådana processer. Det som utgör ett överstigligt problem i *en* grupp kan betraktas som försumbart i en annan (a.a. s. 25).

Clark, Dyson och Millward (1998) betonar även de att särskilda behov är något som uppstår i en social kontext och att dessa behov kan försvinna i en annan social kontext.

Needs arise within a social context which itself plays an active part in what will be regarded as constituting a "need" and which needs will be regarded as "special". In that sense, special needs are not so much objectively "real" as socially *produced* with the corollary that in changed social circumstances (different discourses, different sorts of schools, different social structures), they might simply disappear (a.a. s. 159).

Då studien ska syfta till att undersöka hur pedagoger bemöter elever i kris och hur pedagogerna upplever att detta påverkar klassen, anser jag att det sociokulturella perspektivet och det systemteoretiska perspektivet, och deras utgångspunkter i sociala kontexter är

gångbara i denna studie och mina resultat kommer således att diskuteras med utgångspunkt ur dessa två perspektiv.

4.1 Sociokulturellt perspektiv – Lärande

Enligt Säljö (2005) var det Lev Vygotskij som utformade grunden för ett sociokulturellt perspektiv av individens lärande och utveckling. Strandberg (2006) tolkar och betonar Vygotskijs tankar om vikten av människors samspel, nämligen att samspel är lärande och utveckling. För att få ett givande samspel krävs social kompetens som är ett fundament i människors utveckling.

För Vygotskij är en social kompetens ett fundament i människors utveckling. Social kompetens är alla former av mänskligt samspel, och samspel grundlägger utveckling. Han menade att absolut alla barnets förmågor – intellektuella, emotionella, sociala, existentiella – har sina rötter i sociala relationer. Barnets förhållande till sig själv och världen är från allra första stund relationer med andra människor. Barn, de allra flesta, är från första början i allra högsta grad socialt kompetenta (Strandberg, 2006, s. 47).

I Vygotskijs teori finns ingen uppdelning mellan social och intellektuell utveckling, utan dessa är förenade med varandra och att interaktioner lägger en grund till individens intellektuella och emotionella utveckling.

Hundeide (2006) beskriver det sociokulturella perspektivets syn på inläring som ”att barnet föds in i en social värld som är utformad via historiska och kulturella processer och som har existerat före barnets födelse och kommer att bestå efter dess död” (a.a. s. 5). Carlgren (1999) betonar att vi inom forskningen kan se en utveckling av vårt synsätt på individens kunskapsutveckling och lärande. Där vi gått ifrån att se på individens inläring i relation till en individs personliga utveckling till att alltmer anse att lärandet ska ställas i relation till sammanhang och situationer som en individ befinner sig i. Det innebär att man ser på inläring i en social kontext där individens sociala deltagande är av yttersta vikt för kunskapsutvecklingen. Carlgren visar att man kan skilja ut tre inläringsteoretiska traditioner som på olika sätt förklarar relationen mellan utveckling och inläring. I den första som förknippas med Skinner anser man att inläring är det samma som utveckling. Innebörden blir att desto mer en individ lär sig desto mer utvecklas man och fokus hamnar på att framkalla inläring. Om man istället ser det ur teorier influerade av Piaget så är en individs inläring bestämd av hennes utveckling, vilket leder till att det endast är individens egen mognad som kan sätta stopp för utvecklingen. Den tredje traditionen betonar att det är inläringen som främjar utvecklingen hos individen och den bottnar i Vygotskijs tankar om att individer utvecklas längre tillsammans med andra och att vår utveckling främjas av ett socialt sammanhang. Carlgren framhåller att ”de första två perspektiven kommit att förknippats med olika pedagogiska modeller” (a.a s.13) men att på senare år har intresset för Vygotskijs synsätt växt sig starkare, vilket har lett till att man började fokusera på att utveckla kollektiva lärsituationer där alla deltagarna samspelar med varandra och bidrar till allas inläring.

Även Gee (2008) menar att vi gått från en traditionell syn på inläring där fokus legat på den enskilda individens roll i sitt eget lärande, till att övergå till ett sociokulturellt synsätt där man ser på lärande som en effekt av individens samspel och relation till sin omgivning.

We have seen that in the traditional view, knowledge is viewed in terms of mental representations stored in the head (“mind/brain”). We also have seen that complexities arise in this view, although they tend to be backgrounded in favor of studies of cognitive processing (Gee, 2008, s.80-81).

A situated/sociocultural viewpoint looks at knowledge and learning not primarily in terms of representations in the head, although there is no need to deny that such representations exist and play an important role. Rather, it looks at knowledge and learning in terms of a *relationship* between an individual with both a mind and a body and an environment in which the individual thinks, feels, acts, and interacts (Gee, 2008, s.81).

Säljö (2005) betonar att "lärande sker i första hand genom deltagande i aktiviteter och som en konsekvens av deltagande, inte genom undervisning. Sammantaget bildar alla dessa praktiker den miljö genom vilken den enskilda individen socialiseras, och socialiserar sig själv, emotionellt, språkligt, kognitivt och fysiskt. Människan är i denna mening en varelse som hela tiden blir till, hon transformeras som person och som handlande subjekt i sociala praktiker" (a.a. s. 48). Kritik som riktats mot det sociokulturella perspektivet är av saknandet av förklaring på hur enskilda individers inläring fungerar. Säljö (2005) bemöter denna kritik genom att diskutera kring de antaganden som rimligtvis bör ligga bakom en sådan kritik. Nämligen "att individen är förutsägbar i sitt sätt att lära och att detta kan beskrivas utan att man vet något om den situation i vilken lärandet sker" (a.a. s. 65-66). Även inom det sociokulturella perspektivet är individens lärande en central del, då man inte kan få något socialt samspel utan olika individers reaktion på varandra. Individen är en viktig del vars lärande kan förstås genom det sätt individen approprierar de kunskaper och förmågor man exponerats för. För att förstå lärandet ur ett sociokulturellt perspektiv, kan man inte enbart se individen som en isolerad person, utan man måste se till och analysera individens agerande och meningsskapande i olika situationer. Lärandet kan förstås som en process där människor lär sig att bemästra sina kunskaper i olika sociala kontexter.

Dysthe (2003) förklarar inläring ur det sociokulturella perspektivet så här:

Sociokulturella perspektiv bygger på en konstruktivistisk syn på lärande men lägger största vikt vid att kunskap konstrueras genom samarbete i en kontext och inte primärt genom individuella processer. Således betraktas interaktion och samarbete som helt avgörande för lärande, inte bara som ett positivt element i läromiljön (a.a. s. 41).

Vidare diskuterar Säljö (2014) om de kommunikativa processernas centrala del vid lärande och utveckling. "Det är genom kommunikation som individen blir delaktig i kunskaper och färdigheter" (a.a. s. 37). Vårt språk och vår förmåga att kommunicera ger oss människor den alldeles särskilda förmågan att dela med oss av våra lärdomar till andra. I samspelet med våra medmänniskor kan vi via vår kommunikation dela erfarenheter, information och kunskap med varandra. "Vårt lärande är således varken styrt av instinkter eller begränsat till vad vi själva funnit ut i vår personliga, fysiska kontakt med världen" (a.a. s. 34).

4.2 Sociokulturellt perspektiv – Centrala begrepp

Jakobsson (2012) beskriver hur Vygotskijs teori om människors kunskaper och lärande endast kan förstås genom en analys av deras handlande och språk sett i relation till de resurser som människor använder socialt och kulturellt. Vidare lyfter Jakobsson begrepp som kommit att ses som centrala inom det sociokulturella perspektivet. Mediering är ett ledande begrepp som Jakobsson skildrar som en term som saknar "en bra svensk översättning men kan utifrån ett vardagsspråk beskrivas som att de kulturella produkterna förmår att >>aktivera>>, >>trigga>> eller >>driva>> tänkandet och handlingen framåt. /.../ Med ett

vetenskapligt språk benämna detta som *mediering genom artefakter*.”(Jacobsson, 2012, s. 153) Medieringen innebär en samverkan mellan människors handlingar och de kulturella verktygen. Strandberg (2006) beskriver begreppet mediering som att ”Människans relation till världen är indirekt. Den sker med hjälp av verktyg, tecken, språk, andra människor. Det finns något mellan världen och människan. Relationen är medierad” (a.a. s. 201). Säljö (2005) förklarar mediering med ”att människan samspelar med externa redskap när hon agerar och varseblir omvärlden” (a.a. s. 26). I Säljö (2014) utvecklar författaren begreppet mediering. ”Begreppet medierar – som kommer från tyskans Vermittlung (förmedla) – antyder således att människor inte står i direkt, omedelbar och otolkad kontakt med omvärlden. /.../ Mediering innebär att vårt tänkande och våra föreställningsvärldar är framvuxna ur, och därmed färgade av, vår kultur och dess intellektuella och fysiska redskap” (a.a. s. 81).

Säljö, Schoultz och Wyndhamn (1999) lyfter ett annat viktigt begrepp, artefakter. Som de beskriver som fysiska redskap i vilket människan kunnat bygga in sina kunskaper, exempel på en artefakt är en miniräknare. Likaså Strandberg (2006) och Jacobsson (2012) beskriver artefakter som verktyg formade av människan, som ska underlätta för oss i vårt tänkande och agerande. Säljö (2014) menar att vi inte kan se artefakter som döda objekt. I och med att vi byggt in våra begrepp, kunskaper, konventioner och insikter i redskap, blir dessa redskap något vi samspelar med när vi agerar. Dessa redskap blir då levande objekt i samspelet med oss. Gee (2008) beskriver hur artefakter utökar vår prestation och att vi med hjälp av artefakterna når längre än vad vi gör utan dem.

Appropriering är ett begrepp som inom det sociokulturella perspektivet innebär att man skapar sig en förtrogenhet med någonting, att man kan tillgodogöra sig kunskaper och färdigheter och använda sig utav medierande artefakter. Säljö (2005) beskriver hur ”lärande i ett sociokulturellt perspektiv förstås som en fråga om hur individer tillgodogör sig (det vill säga approprierar) kunskaper och färdigheter som man exponerats för” (a.a. s. 66). Säljö menar att individens utveckling sker genom ”appropriering av, nya sätt att resonera och genom användning av nya fysiska redskap” (s. 70).

4.3 Systemteori

Inom systemteorin anser man att allt hänger ihop, människor är individer men ingår samtidigt i en större helhet. Svedberg (2012) beskriver hur man inom systemteorin ser en grupp ”som ett öppet system, där mänskligt handlande liksom mänskliga problem uppstår i samspelet med andra. Tonvikten ligger här på relationer, processer och strukturer i gruppen och dess förhållande till omgivningen” (s. 50). Öquist (2013a) menar att i det systemteoretiska perspektivet bör man se på skolan som ett interaktionsnät, där en stor mängd möten och händelser ständigt pågår, då skolan är en organisation som har en stor mängd individer samlade på samma fysiska utrymme. Författaren menar att verksamheten i skolan är händelseorienterad och nuorienterad, vilket leder till att personal i skolan oftast arbetar reaktivt, där fokus hamnar på att lösa problem för stunden. Författaren anser att skolans verksamhet skulle gynnas av ett mer proaktivt arbete, där man ser till helheten, till systemet, där man letar efter de bakomliggande orsaker och de mönster som kan skönjas i de händelser som tvingar skolans personal att göra uttryckningar och släcka bränder. Öquist (2013b) vidareutvecklar systemteorins grundvalar och diskuterar bland annat om hur viktigt det är att tänka i logiska nivåer. Och det oavsett om man syftar till att ”förstå hur organisationer är uppbyggda, hur kommunikationen mellan människor fungerar eller hur inläring går till” (a.a. s. 13). En för skolan central del mellan systemets olika nivåer är att gränserna som går mellan de olika planen hela tiden måste upprätthållas för att helheten ska kunna fungera. En sammanblandning av systemets olika nivåer kan leda till paradoxala situationer som hotar att påverka hela systemet. Även Bonnerup och Hasselager (2010) diskuterar kring de olika

systemens gränser, ”Alltför öppna gränser innebär att systemet överhopas av input som blir svår att bearbeta eller smälta. Alltför slutna gränser innebär att systemet degenererar eller dör ut, liksom en organism som inte får näring eller kan göra sig av med avfallsämnen”(a.a. s. 164).

Vidare betonar Öquist (2013b) att den inlärning som idag sker i skolor oftast ryms inom strikt avgränsade ämnessammanhang och att skolans personal sällan belyser hela helheten kring de nya fakta som eleverna lär sig. Författaren menar att det även i undervisningen är av yttersta vikt att man ser till helheten kring de fakta man lär ut, detta för att underlätta och erbjuda eleverna möjligheter till reflektion och eftertanke. Författaren anser att det systemteoretiska perspektivet kan ses som ett alternativ till rationalismen. Där systemtänkandet handlar ”om att förstå världen i termer av helheter, relationer, funktioner, sammanhang och mönster. Systemtänkandet är cirkulärt (eller egentligen spiralformat – det går runt men är inte repetitivt) snarare än linjärt, och språket är rekursivt, det vill säga betonar att allt hänger ihop i kretslopp och rör sig tillsammans” (Öquist, 2013b, s. 27). Det är således helheten som är brännpunkten oavsett om man ser till lärande eller organisationsuppbyggnad. Likt alla perspektiv och teorier har kritik riktats även mot systemteorin. Kritiker menar att systemteorin ”står för en harmonisyn, att allt går an och att man förbigår genuina konflikter och motsättningar i samhället” (Öquist, 2013b, s. 28). Öquist bemöter detta genom att titta på skillnaderna mellan systemteorins och rationalismens syn på lösningar.

Genom att anlägga ett vidare synsätt på problemet och låta sammanhang och mönster framträda finner sig nya perspektiv och handlingsalternativ som inte är lika uppenbara inom en rationalistisk referensram med dess snäva systemavgränsning.

En viktig poäng med systemtänkandet är tonvikten på det ömsesidiga beroendet mellan individ och omvärld (Öquist, 2013b, s. 28).

Svedberg (2012) uttrycker att man som individ ingår i flera olika system vilka påverkar varandra. De individuella tragedier för en av gruppens medlemmar som studien syftar till att undersöka har ej skapats inom det system som en klass utgör. Men då klassen enligt systemteorin kan ses som ett öppet system där alla påverkar varandra, tordes en elevs tragedi kunna ge ringar på vattnet som påverkar resten av klasskamraterna. De efterföljande effekter en stor tragedi kan ge på ett barns beteende bör mötas med ett systemteoretiskt tänk, där Svedberg lyfter fram hur man inom systemteorin inte anser att individen är bärare utav sitt problem utan att problemet skapas utifrån förhållningssättet och den miljö individen möter.

Läraren använder sin kompetens och didaktiska repertoar genom att arrangera för eleven lämpliga lärsituationer och eleven utvecklas förhoppningsvis genom att lära sig läsa. Samtidigt lär sig läraren något om dennes sätt att lära. Det systemiska synsättet ger således en annorlunda bild av svårigheter att lära och genererar därför kvalitativt annorlunda åtgärder än vad det kausala synsättet gör (a.a. s. 54-55).

5. Tidigare forskning

Henriksson (2004) har i sin avhandling undersökt på elevers erfarenheter och känslor kring deras skolmisslyckande. Hon har intervjuat tidigare studenter i ett individuellt program och intagna ungdomar på ungdomsinstitutioner. De har ombetts att skriva ner ett minne från ett specifikt ögonblick då de upplevde att de misslyckades i skolan.

I sin avhandling kommer författaren fram till att eleverna själva anser att deras misslyckanden i skolan beror på en beteendebrist från deras sida. Att det ofta är de vuxna som klargör varför eleverna misslyckas i skolan och det trycks ofta på att eleverna har akademiska svårigheter/kognitiva svårigheter. Henriksson ser även att fokus ligger på relationen mellan elever och lärare och att eleverna i sina misslyckanden bland annat fylls av känslor av ensamhet, skam, värdelöshet och icke-erkännanden. Vidare belyser författaren vikten av att se helheten kring våra elever och lyfter ett exempel för detta.

A young boy, about seven or eight years old, apparently dreaming, looks out of the classroom window. The teacher notices him and says: "Richard, try to concentrate!" The little boy tries to focus, but says quietly to himself: "Everybody says that I have difficulties to concentrate, but that is not true – it is just that I concentrate on the wrong things". Richard is thinking about his mother. Will she be sober when he gets home from school? Would he maybe dare bring a friend home? (Henriksson, 2004, s. 141)

Vidare diskuterar Henriksson om de observationer som kan utläsas av detta exempel. Först och främst att skolan inte är ett enskilt ärende utan att barnen måste ses ur en vidare social kontext. När de kommer till skolan, kommer de någonstans ifrån. Henriksson menar att vi som pedagoger bör ha lite kunskap om vad våra elever bär med sig till skolan, eftersom det påverkar hur de klarar av att handskas med skolsituationen och hur det påverkar deras lärande och utveckling.

Broberg, Dyregrov och Lilled (2005) har undersökt hur skolprestationerna för de överlevande efter diskoteksbranden i Göteborg 1998 påverkats. Författarna gjorde en uppföljning av skolprestationerna 18-månader efter branden, genom att intervjua 275 av de överlevande eleverna från branden. Enligt elevernas egna beskrivningar har skolprestationerna påverkats i hög grad av det trauma de utsattes för vid branden. 23 procent av eleverna hade antingen hoppat av skolan eller behövt gå om ett år på grund av de efterverkningarna de fått av traumat. 13 % av de intervjuade eleverna ansåg att deras skolgång hade blivit betydelsefullare för dem efter branden. Men 59 % av eleverna ansåg att de hade svårare i skolan och att deras betyg sjönk efter branden. Eleverna ansåg att det var vissa ämnen som upplevdes svårare efter branden, medans man upplevde andra ämnen som viktigare, intressantare och enklare.

The most negative influence on schoolwork was reported for subjects demanding high concentration (e.g., mathematics, physics and grammar) whereas subjects like religion, psychology and arts were reported to have become easier, more interesting or more important. Sports had become more difficult, especially for girls who were physically injured in the fire (a.a. s. 1282-1283).

I sin slutsats kom författarna bland annat fram till att "Victims who suffer from high levels of posttraumatic stress need special support for a long period of time to minimise the effects on scholastic achievement and adjustment" (a.a. s. 1279).

RAND (2006) trycker i sin forsknings- och litteraturgenomgång att antalet elever som utsätts för traumatiska händelser ständigt ökar (syftar till elever i USA) och de betonar vikten av ett långsiktigt traumaarbete med dessa elever. Författarna vill inte förminska betydandet av ett

snabbt och kortsiktigt arbete med traumatiserade elever, men de anser att ett långsiktigt arbete bör komplettera det kortsiktiga arbetet om man ska uppnå en skillnad för eleverna. "But in addition to addressing the acute crisis-response phase, more and more programs have been developed to address longer-term mental health needs of traumatized students, including students exposed to "everyday" traumas such as community and family violence" (RAND, 2006, s. 7). Vidare lyfter författarna fram traumatiska efterverkningar som bevisats genom forskning.

Reactions to traumatic events vary, but they usually include anxiety and nervousness as well as sadness or depression. In addition, some students act out more in school, with peers, and at home. Some of these consequences directly interfere with performance in school.

Research has shown that exposure to violence leads to:

- decreased IQ and reading ability (Delaney-Black et al., 2003)
- lower grade-point average (Hurt et al., 2001)
- higher absenteeism (Beers and DeBellis, 2002)
- decreased rates of high school graduation (Grogger, 1997)
- significant deficits in attention, abstract reasoning, long-term memory for verbal information, decreased IQ, and decreased reading ability (Beers and DeBellis, 2002) (a.a. s. 8)

Författarna menar att även om det finns evidensbaserad forskning som bevisat framgångar i skolan med att arbeta långsiktigt med traumatiserade elever, så är det många skolläda som inte vet om eller har anammat arbetssättet. Vidare menar författarna att det behöver finnas en personal på skolan som är insatt och kunnig inom detta arbetssätt och tänk för att det ska ge högsta möjliga framgång.

Dyregrov (2004) har i sin litteratur- och forskningsgenomgång kommit fram till att skolproblemen ofta skapas parallellt med att förståelsen för elevens trauma minskar från pedagogens sida.

Educational problems often develop in parallel with students reporting that their teacher's ability to understand them is inadequate. While good contingency plans within schools often assist teachers to set up good immediate support for students who experience loss or trauma, they do not secure help over time. From clinical experience we know that many bereaved children and adolescents first start to really take in the reality of their loss months, even more than a year, after the event. At this point teachers, with all the obligations of a hectic workday, may long have forgotten that the student has suffered a loss or trauma (a.a. s. 78).

Vidare har Dyregrov (2004) hittat resultat som visar på att traumatiserade elever upplever att de blir negativt bemötta av pedagoger en tid efter traumat. Författaren menar att skolor måste se över sina handlingsplaner när det kommer till arbetet med traumatiserade barn och tänka i ett mer långsiktigt perspektiv, då ett sorgearbete kan hålla på i flera månader. "It is obvious that the plans that staff make to prepare them for crisis need to be adjusted to fit the long-term consequences of loss and trauma, and that we need to improve our understanding of the processes involved between a teacher and the bereaved or traumatized student" (Dyregrov, 2004, s. 78). Avslutningsvis anser Dyregrov (2004) att det är viktigt att man fortsätter att dokumentera konsekvenserna som följer ett trauma, men trycker även på att det redan finns tydliga bevis på de negativa effekterna trauma har på inläring och menar att det inte finns någon anledning till att vänta med att utveckla lärandestrategier som är gångbara för traumatiserade elever. "It is important to continue to document the educational consequences of trauma and loss but the evidence is already sufficient to warrant the development of better educational strategies to help the many students that annually experience such events" (a.a. s. 83).

6. Metod

Syftet med studien är att undersöka pedagogers erfarenheter och tankar kring elever som befinner sig i en kris eller ett trauma och vilka effekter det kan ge i klassrummet. För att kunna fördjupa sig i pedagogernas erfarenheter har valet av metod fallit på den kvalitativa ansatsen, detta då målet är att nå fram till de olika pedagogernas upplevelser, erfarenheter och individuella tankar kring ämnet.

6.1 Kvalitativ forskningsansats

Stukat (2011) beskriver att "Huvuduppgiften för det kvalitativa synsättet är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara och förutsäga" (a.a. s. 36). Materialet som bearbetas inom den kvalitativa ansatsen, analyseras och bearbetas av forskaren, där forskarens förståelse är en viktig del av tolkningen och bör enligt författaren ses som en tillgång. Den kvalitativa ansatsen har kritiserats för att vara alltför subjektiv, ha en låg grad av replikerbarhet och ha en låg generaliseringsgrad. Ansatsen går enligt författaren på djupet såtillvida att en skicklig forskare kan få fram resultat som andra ansatser har svårare att nå, vilket ligger i ansatsen fördel. Engquist (2013) betonar att man inom den kvalitativa forskningen mycket sällan använder sig utav olika mätskalor och experiment. Tyngdpunkten ligger istället på tolkningen och förståelsen som man kan finna i en handling, utsaga, text etc. När man gör denna tolkning tas oftast hänsyn till det sammanhang och den bakgrund som det som tolkas förankras ur.

6.1.1 Kvalitativ intervju

Studien kommer att bygga på den kvalitativa insamling som kommer utgöras av intervjuer med fem pedagoger från olika grundskolor och en pedagog från grundsärskolan, sammanlagt sex pedagoger. Den vanligaste intervjuformen sker idag enligt Kvale (2008) genom individuella intervjuer och det finns olika former av intervjuer och dessa tjänar olika syften. I denna studie är det den kvalitativa forskningsintervjun som kommer att efterföljas. Kvale och Brinkmann (2009) beskriver hur det "i en kvalitativ forskningsintervju produceras kunskap socialt i ett samspel mellan intervjuare och intervjupersonen" (a.a. s. 98), och att syftet med att använda sig utav en kvalitativ forskningsintervju är att man vill "förstå ämnen från den levda vardagsvärlden ur den intervjuades eget perspektiv" (a.a. s. 39). Författarna trycker på vikten av intervjuarens kunskaper om ämnet intervjun handlar om, för att kunna ställa löpande följdfrågor av kvalitet. Vidare trycker författarna på vikten av att intervjuaren besitter "förmåga att skapa en miljö där intervjupersonen känner sig fri och säker nog för att prata om privata händelser som kommer att registreras för senare offentligt bruk" (a.a. s. 32). Intervjun kommer att vara upplagd på ett semistrukturerat vis och kommer att utgå från några fasta huvudfrågor som ställs till alla respondenter. Beroende på respondentens svar finns goda möjligheter till följdfrågor som syftar till att nå djupare i intervjun. Stukat (2011) beskriver hur man i en semistrukturerad intervju utnyttjar "samspelet mellan den som frågar och den som tillfrågas till att få så fyllig information som möjligt" (a.a. s. 44). Vidare menar författaren att vid användandet av semistrukturerad intervju kan medföra att undersökningen når djupare än vad som är möjligt med exempelvis en enkätundersökning. "En skicklig intervjuare kan följa upp idéer, sondera svar och gå in på motiv och känslor på ett sätt som är omöjligt eller olämpligt i en strukturerad intervju eller enkät" (a.a. s. 44). Det anses vara en flexibel metod som öppnar upp till fördjupning, emellertid blir det svårt att jämföra de olika respondenternas svar, jämförbarheten blir inte riktigt tillförlitlig och enligt författaren kan det även bli svårare att tolka resultaten.

Bell (2011) lyfter upp flexibiliteten som en av intervjumetodens största fördelar, men lyfter samtidigt svårigheterna att i en liten studie likt denna att få tiden att räcka till flertalet interjuver. Istället får man fokusera på ett fåtal intervjuer, vilka inte ger ett utgångsläge för en stor generaliserbarhet, intervjuerna kan istället ge ny och nyttig information, som kan öppna upp för mer omfattande forskning inom området.

6.2 Urval

För att kunna besvara studiens syfte föll valet på att intervjua verksamma pedagoger i grundskolan. Gymnasiet valdes bort då min egen lärarkompetens och legitimation är inom grundskolan. Vidare är gymnasiet en frivillig skolform och en av grundtankarna i studien är att eleven som varit utsatt för ett trauma ska tillbaka till skolan och elever i grundskolan har ingen möjlighet att strunta i skolan, som en gymnasieelev rent tekniskt skulle kunna göra. Då studien syftar till att undersöka hur eleven och pedagogen hanterar skolsituationen efter ett trauma föll även förskolan bort.

När jag bestämt mig för att välja respondenter från grundskolan, valde jag att rikta in mig på lågstadiet och högstadiet, för att se om det fanns några tydliga skillnader åldersmässigt. Då jag själv bor i en liten kommun, valde jag att inte intervjua några pedagoger från den egna kommunen. Detta grundar sig i att jag anser att jag vid användande av pedagoger från hemkommunen inte kan uppfylla konfidentialitetskravet. I en liten kommun är det svårt med anonymiteten och min farhåga är att om man läser min studie och bor i kommunen kan man utläsa och förstå vem pedagogen är och kanske även vem eleven är. Därför valde jag att ta kontakt med pedagoger i större kommuner. För att underlätta för mig själv rent praktiskt, valde jag kommuner som jag hade möjlighet att resa till under dagen, samt i kommuner som jag utan svårighet hade övernattningsmöjligheter. De sex skolorna valdes sedan ut från kommunens hemsida och en inledande kontakt togs med skolans rektor.

6.3 Deltagare

Min empiri hämtas således från intervjuer med sex pedagoger i grundskolan, tre som är verksamma på lågstadiet och tre som är verksamma på högstadiet. Samtliga pedagoger visade sig ha erfarenheter av att arbeta med traumatiserade elever.

De trauman som eleverna genomlevt och som diskuterats under intervjuerna handlar om fysisk misshandel av jämnårig (högstadiet), förälder i fängelse (lågstadiet), två fall av långvariga sexuella övergrepp (lågstadiet och högstadiet), förlust av förälder genom olycka (lågstadiet) och våldtäkt (högstadiet).

Deltagarna kommer från fyra olika kommuner belägna i södra och mellersta Sverige.

6.4 Genomförande

Först togs en inledande kontakt med de utvalda skolornas rektorer, där jag presenterade mig själv och studiens syfte. Samtliga rektorer var positivt inställda till studien och alla gav sitt samtycke till att skicka ut mitt mail till sina anställda. Efter telefonkontakten skickade jag över ett mail till rektorn i vilket jag presenterade mig själv och studiens syfte för pedagogerna. Rektorn vidarebefordrade sedan detta mail till sina anställda och de som ville vara med i studien tog en mailkontakt med mig. Efter det tog jag en telefonkontakt med de sex utvalda pedagogerna, fördelade tre pedagoger verksamma på lågstadiet varav en i grundsärskolan och tre pedagoger verksamma på högstadiet. I telefonkontakten bokades intervjun in och detaljer så som lokal och tid bestämdes. I och med att jag reste till samtliga mina respondenter var intervjulokalen en plats som respondenten själv hade valt, jag hade önskat en enskild plats

med tanke på känsligheten i intervjun. Samtliga respondenter hade bokat ett rum på sin verksamma skola. Avsatt tid för intervjun var 60 minuter och som tidigare nämnts utgick intervjun ifrån ett semistrukturerat upplägg. Samtliga intervjuer spelades in med appen Smart Voice Recorder och jag hade ett anteckningsblock med mig där jag skrev ner känslor, gester och uttryck som inte fångas upp i en ljudupptagning.

6.5 Bearbetning och analys

Samtliga intervjuer transkriberades samma dag som intervjun genomfördes, för att jag i färskt minne skulle ha de gester, uttryck etc. som inte en ljudupptagning kan återge. När samtliga intervjuer varit genomförda har ljudupptagningarna och transkriberingarna lyssnats och läst i flera omgångar och i analysen har jag strävat efter att urskilja likheter, skillnader och mönster som sedan delats upp i teman och olika kategorier, som syftar till att besvara studiens frågeställning. Ahlberg (2009) betonar att man i en analys ska sträva efter att hitta mönster och eventuella likheter och skillnader. När jag läst igenom transkriberingarna har jag markerat uttalanden med överstrykningspennor, en färg för varje kategori av svar.

6.6 Studiens tillförlitlighet

Här är det viktigt att belysa studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Stukát (2011) menar att en kvalitativ studie måste innehålla dessa tre, dock inte på samma vis som de nyttjades i en kvantitativ studie. Här är det mer tal om trovärdiga och rimliga tolkningar. Författaren menar att "Man övertygar istället genom att diskutera tillförlitlighetsfrågor och försöker mycket tydligt och klart synliggöra och motivera sitt tänkande, alla val man gjort och de grunder resultatet vilar på" (a.a. s.137)

När det gäller generaliserbarhet ska man enligt Stukát (2011) fundera över om resultatet gäller enbart den undersökta gruppen eller om resultatet kan generaliseras. Eftersom denna studie har en liten undersökningsgrupp kommer studiens resultat ej att generera en hög generaliserbarhet, å andra sidan bidrar även en liten kvalitativ studie till att öka förståelsen för olika uppfattningar som kan finnas. Om tidigare forskning kan styrka det studien kommer fram till kan dock generaliserbarheten öka. I en kvalitativ intervjuundersökning finns med andra ord ett stort utrymme för tolkning och feltolkning både av frågorna, svaren och i resultatet, men i gengäld får man utförliga och beskrivande svar. En annan felkälla kan enligt författaren vara att människor kan svara oärligt. De kan ge osanna svar mer eller mindre omedvetet, vilket dock inte misstänks i denna studie.

Enligt Wibeck (2010) innebär reliabilitet tillförlitlighet, att olika forskare oberoende av varandra ska komma fram till samma resultat när de studerar ett material. Stukát (2011) definierar det som mätningens motstånd mot slumpens inflytande. För att öka reliabiliteten menar Wibeck (2010) att om en person leder samtliga intervjuer ökar tillförlitligheten, vilket är fallet i denna studie.

Wibeck (2010) beskriver hur validitet handlar om att verkligen studera det som ska studeras. För att hantera validiteten i studien har samtliga intervjuer utgått från samma huvudfrågor (bilaga 1). Samtliga intervjuer har genomförts i för informanterna trygga och kända miljöer vilket författaren menar ökar validiteten. Resultatet presenterats utifrån teman som har blivit synliga, vilka har förstärkts genom citat för att sedan sammanfattas. En tydlighet har eftersträvat i att delar och helhet har redovisats. Wibeck (2010) beskriver att validiteten ökar när tolkningar framträder tydligt.

6.7 Etik

Det finns flera etiska kommittéer och etiska råd som spelar en viktig roll när det kommer till att säkerställa att ingen individ som deltar i en undersökning kommer till skada, under eller efter undersökningens genomförande (Bell 2011). Det är mitt ansvar som forskare att tillse att ingen deltagare i min studie kan komma att ta skada eller påverkas negativt av min undersökning. Jag har brottats med olika etiska dilemman när jag spånat på min studie och jag har valt att lägga huvudfokus på pedagogerna i skolan. Att plocka ut enskilda individer (elever) som burit eller fortfarande bär på ärr efter ett trauma och intervjua dem känns inte helt okomplicerat för mig. Även om jag anser att det är en viktig del av det område som jag berör kan jag inte gå in och genomföra undersökningar som jag inte känner mig tillfreds med. Utan jag måste ta mitt ansvar som forskare, äga mitt arbete och arbeta utefter de premisser som jag känner mig tillfreds med, där jag med gott samvete kan genomföra mina studier utan att någon annan tar skada. Om möjligheter för ytterligare forskning i en större kontext finns i framtiden, kan jag tänka mig att även gå in på elevnivå.

Vetenskapsrådet (2009) har konkretiserat det grundläggande individskyddskravet i fyra forskningsetiska principer, undersökningen strävar till att tillgodose samtliga krav.

Informationskravet hänvisar till att jag som forskare ska informera deltagarna i undersökning om dess syfte.

Jag sammanställde ett tydligt informationsbrev till pedagogerna, där jag presenterade mig själv och min studie. Detta informationsbrev gick ut till pedagogerna via mail, efter att en kontakt med rektorn på skolorna hade inletts.

Samtyckeskravet hänvisar till att alla deltagare själva har rätt att bestämma över sin medverkan i undersökningen.

Efter att pedagogerna fått informationsbrev får de möjlighet att reflektera en tid innan de tar beslut om de vill delta i undersökningen. De som ville delta i undersökningen svarade mig via mail och sedan följde ett telefonsamtal för att boka in intervjun och bestämma detaljer.

Konfidentialitetskravet hänvisar till att uppgifter om individer och skolor i undersökningen ges största möjliga konfidentialitet samt att uppgifter förvaras så att oberoende ej har tillgång till dem.

I undersökningen kommer jag att använda fingerande namn och information som kan peka ut specifika skolor, elever och pedagoger kommer ej att användas i resultatet.

Nyttjandekravet hänvisar till att inhämtad empiri endast får användas för forskningsändamål. Detta uppfylls genom att jag endast använder informationen till mitt examensarbete och efter arbetets publicering kasserar materialet.

7. Resultat

Resultatet presenteras genom olika teman som syftar till att besvara studiens frågeställning. De presenteras även i form av underkategorier till samtliga teman. I de kursiverade exemplen står **I** för intervjuare och **P** för pedagog.

7.1 Pedagogernas syn och förhållningssätt gentemot en traumatiserad elev

På frågan om hur pedagogerna ser på och förhåller sig till en traumatiserad elev kan man urskilja en tydlig förändring ifrån pedagogernas sida. Jag har identifierat tre olika underkategorier och dessa redovisas enskilt nedan.

7.1.1 Synen på den traumatiserade eleven

Ett genomgående tema för samtliga intervjuade pedagoger, är att de uttrycker en förändrad syn på eleven som varit med om traumat. Pedagogerna beskriver att eleven har helt plötsligt blivit mer synlig och fem av de sex pedagogerna anser att de kände av detta mycket tydligt. Den sjätte pedagogen har svårare att förklara om traumat tydligt ändrat synen på eleven.

En pedagog uttrycker att hon verkligen hoppas att den utsatta eleven inte upplevde att hon blev mer synlig för pedagogen efter traumat, för det innebär enligt pedagogen själv att eleven kände sig osynlig innan. Två pedagoger beskriver hur de utsatta eleverna blev mer sårbara i deras ögon och de beskriver hur de upplevde att de tog på sig en mer skyddande roll gentemot de eleverna. En pedagog beskriver hur hon blev mer uppmärksam på den traumatiserade eleven och att hon uppmärksammade elevens beteende och mående i mycket större utsträckning än tidigare.

Exemplet nedan beskriver hur en utsatt elev blir mer synlig för sin pedagog.

I: *Förändrades din syn på eleven?*

P: *Det låter hemsk men hon blev nog mer synlig för mig efteråt, hon var ju ett ansikte i klassen förut, en av trettio. Och visst jag kände ju alla trettio och hade en relation till alla trettio, men det är svårt att känna alla trettio. Så jag tror att hon blev mer synlig för mig efter att det hänt. Jag fick en större bild av hennes vardag och hennes liv och jag fick veta mer av vem hon var som person och jag tro att jag kunde leva mig in i hennes upplevelse mer efter det.*

Pedagogen beskriver här hur den utsatta eleven gått från att vara en av trettio, till att bli mer synlig än sina resterande klasskamrater. Dessutom beskriver pedagogen att hon lättare kunde tänka sig in i elevens situation efter att ha uppmärksammat eleven mer.

7.1.2 Synen på elevers psykiska mående generellt

Samtliga pedagoger uttrycker att deras generella syn på elevers mående har förändrats en hel del genom åren de varit verksamma pedagoger. Samtliga pedagoger anser att den största förändringen i sitt eget synsätt kommit i samband med att de arbetat med en traumatiserad elev. En pedagog säger att hon är tydligare med att verkligen se alla sina elever i klassrummet nu och att hon är noggrannare med att lyssna på dem. Just rädslan att något hemsk ska hända och slinka förbi personalen i skolan uttrycker ytterligare tre pedagoger sin oro för. En av de tre pedagoger uttrycker hur det blivit mer av en självklarhet att uppmärksamma elevernas

beteendeförändringar och att man forskar i vad det kan bero på. Två pedagoger menar att de blivit mer medvetna om att det faktiskt kan hända i deras klasser att hemska saker händer. En pedagog uttrycker att det blivit tydligt för henne att sådana här hemska saker händer i alla skolor och alla samhällsklasser.

Exemplet nedan visar hur omvälvande det kan vara att arbeta med traumatiserade elever.

I: *Har din syn kring elevers mående förändrats under din tid som pedagog? Om ja, på vilket sätt. Om nej, varför tror du att det är så?*

P: *Efter denna händelse så blev jag starkare och min syn på eleverna ändrades. Det blev som en käftsmäll när det gick upp för mig att jag inte riktigt brytt mig om hur mina elever mådde. Jag var så upp i alla saker vi skulle göra på lektionerna och var mest stressad och irriterad för att vi inte skulle hinna med allt som jag och min kollega hade tänkt, som stod i läroplanen. Hur eleverna hade det utanför skolan brydde jag mig inte alls om. Och att det skulle påverka dom så mycket i skolan hade jag inte heller en tanke på.*

I: *Hur har det förändrat dig i ditt bemötande av eleverna?*

P: *Jag försöker verkligen att se alla elever nu och visa dem att jag finns där om de behöver att prata*

Här visar pedagogen tydligt en förändrad syn på elevernas mående, där hon efter att ha arbetat med en traumatiserad elev har insett vikten av sitt eget intresse för sina elevers mående, dessutom att elevernas mående påverkar deras förmåga att prestera i skolan.

7.1.3 Relationen med pedagogen efter ett trauma

Efter att en elev har genomlevt ett trauma kan man utifrån intervjuerna utläsa att det under tid sker en förändring i relationen mellan eleven och pedagogen. Tre av pedagogerna uttrycker hur de upplever att relationen blir ansträngd, pedagogerna beskriver hur de känner sig osäkra på hur de ska bemöta eleven. En pedagog beskriver hur hon upplever att relationen förbättrats genom att hon och eleven kom varandra närmare efter traumat. Två pedagoger beskriver hur relationen mellan dem och eleven försämrats.

Exemplet nedan visar på en försämrad relation.

I: *Förändrades din relation till eleven? Om ja, på vilket sätt? Har du några tankar kring varför det blev så?*

P: *Tyvärr måste jag vara ärlig och säga att jag anser att vår relation försämrades. Innan olyckan var han en glad och social kille som var lätt att diskutera med. Men efter olyckan upplevde jag det som att han levde i en bubbla och att jag aldrig riktigt lyckades nå fram till honom igen.*

Här beskriver pedagogen hur relationen försämrades mellan henne och eleven, Pedagogen tycks uppfatta det som att elevens förändrade känslouttryck gör det svårt för henne att bemöta honom.

7.2 Förändrade förutsättningar i klassrummet

På frågan hur pedagogerna beskriver vad som händer i klassrummet, när en eller flera elever befinner sig i en kris eller ett trauma, har jag identifierat tre underkategorier som presenteras enskilt nedan.

7.2.1 Elevens mående

Samtliga pedagoger beskriver hur de upplevde att elevernas mående försämrades, detta grundare de på elevernas förändrade beteende. Pedagogerna beskriver beteenden som bland annat aggressivitet, svårigheter med det sociala samspelet, rädsla, tårar, inbundenhet och självmordsförsök. Tre av pedagogerna berättar att eleven haft samtal med kuratorn på skolan och en pedagog berättar att eleven fått kuratorstöd från sjukhuset. De andra två pedagogerna är ovissa om eleven fått någon slags samtalsstöd.

I: *Hur tänker du att det kändes för den misshandlade tjejen?*

P: *Fysiskt var det nog inte så allvarligt, hon fick inte stanna kvar på sjukhuset utan det var mest att hon var blåslagen och hade sår. Så när hon kom tillbaka till skolan så var hon fysiskt okej, men inte psykiskt. Hon blev väldigt tystlåten och drog in sig i sig själv, hon ville inte vara med de andra eleverna, hon ville inte gå med till matsalen, hon ville inte vara bland många människor, utan mest för sig själv eller med en liten kompissskara.*

Här kan vi se hur pedagogen beskriver att de fysiska sårn läker, medans de psykiska sårn påverkar elevens mående och beteende och påverkar eleven i skolan efteråt.

7.2.2 Klasskamraternas reaktioner

Endast en av pedagogerna uttrycker att klasskamraterna inte kände till deras klasskamrats trauma. Denna pedagog arbetar på en särskola och flertalet av klasskamraterna har diagnosen autism och pedagogen tror att det spelar in och gör att klasskamraterna inte är "lika benägna" att ta till sig vad som händer enskilda individer i klassen. Bland de fem kvarvarande intervjuerna kan man se en skillnad beroende på elevernas ålder. Reaktionerna hos klasskamraterna som uttrycks hos de tre pedagoger som är verksamma på högstadiet skiljer sig från reaktioner bland klasskamraterna hos de två pedagogerna som är verksamma på lågstadiet. Effekterna i klassrummet kan utläsas som något mindre i omfattning i lågstadiet än på högstadiet. De pedagogerna som arbetar på lågstadiet beskriver hur klasskamraterna känner sig osäkra på hur de ska vara mot den traumatiserade eleven, samt att de har svårt att hantera de humörsvängningar som de traumatiserade eleverna uppvisar, detta främst på raster. Pedagogerna till eleverna på högstadiet uttrycker att klasskamraterna verkar ta ställning till elevens trauma, de trauman det gäller för dessa elever är fysisk misshandel av jämnårig, våldtäkt och långvarig sexuellt övergrepp som bland annat skapat ett allvarligt självskadebeteende. Samtliga beskriver hur de upplever att klassen delas i "läger", där man anser att klasskamraterna upplevs ta ställning för eller emot den traumatiserade eleven. En av pedagogerna beskriver hur klasskamraterna hade olika syn på det inträffade (syftar till den fysiska misshandeln av jämnårig), en del av klasskamraterna tar den misshandlade elevens sida medens det finns de i klassen som anser att eleven får skylla sig själv. Liknande beskrivning ger den andra pedagogen som är verksam på högstadiet, nämligen att de elever som känner gärningsmannen (syftar till våldtäkten, för vilken han blev dömd) anser att han är "häftig" och att den våldtagna eleven ljugar om det.

Exemplet nedan är från den tredje högstadiapedagogen.

I: *Kunde du se några konsekvenser i klassrummet efter detta?*

P: *När tjejen kommer tillbaka på skolan (efter ett självmordsförsök) är det mycket som förändras, någon av de andra eleverna har fått höra vad som har hänt och detta spred sig till de andra. Många av de andra eleverna tyckte nu att tjejen var konstig och ville inte umgås med henne, men hon visade fortfarande en tuff attityd och hade kvar en hel del kompisar, det delade klassen i två läger och dessa blev ofta osams.*

Det gjorde att det blev svårt att ha lektioner som man planerat då det oftast fanns något som kunde utlösa en ny strid mellan dessa två olika sidor. Det märktes att den här tjejen skapade många starka känslor hos de andra, antingen ilska eller irritation, eller också beundran och dyrkan. Hon hade några tjejer som såg upp till henne och så som jag upplevde det tog hennes parti.

I exemplet ovan kan vi utläsa hur pedagogen anser att en enskild individs trauma ger effekter i hela klassen och att detta påverkar såväl relationer som arbetsförmågan för hela klassen.

Exemplet nedan är från en av lågstadiapedagogerna.

I: *Upplevde du några skillnader i relationen till klasskamraterna?*

P: *Han blev utåtagerande efter mammans död, han hamnade ofta i bråk med andra elever, främst på rasterna. Han blev väldigt hårdhänt. Men han stängde också av och blev stundtals väldigt inbunden och man kunde ibland se att han grät.*

I: *Hur reagerade klasskamraterna på detta?*

P: *Dom blev ju besvikna i början då när han inte ville titta på teckningarna de gjort till honom. Sen upplever jag att de hade väldigt svårt att handskas med hans humörsvängningar. Det var flera stycken som kom och pratade med oss om hur de skulle vara mot honom, många vågade inte bli arga, då de var rädda att han skulle bli ledsen då. Men efter ett tag blev det lugnare mellan eleverna igen.*

I: *Du pratade tidigare om att ni skulle ha förberett klasskamraterna mer, hur menade du då?*

P: *Vi pratade som sagt om vad som hänt, men såhär i efterhand och med lite mer års erfarenhet kan jag säga att det nog hade varit bra om vi även pratat om olika sorgereaktioner och hur deras klasskamrat skulle kunna reagera, så att de andra eleverna hade varit mer förberedda på hur de skulle bemöta honom och reagera på hans återkomst och allt som det innebar i klassen.*

Från detta exempel kan vi även utläsa att pedagogen ger uttryck för en insikt hon kommit till några år efter händelsen, nämligen vikten av att lära resten av klassen om sorg och de sorgereaktioner som en traumatiserad klasskamrat kan uppvisa. Detta för att underlätta bemötandet av den traumatiserade eleven.

7.2.3 Elevens måluppfyllelse

Fem av de sex pedagogerna uttrycker att de såg en försämring i elevens måluppfyllelse efter traumat i jämförelse mot innan. Den sjätte pedagogen ansåg att vissa delar hade blivit svårare för eleven, men att eleven i det stora hela behöll en relativt stadig måluppfyllelse. Pedagogen ansåg att det som förändrades till det negativa för den eleven var det sociala samspelet och förmågan att hantera konflikter. Fyra pedagoger beskriver hur det blev en rejäl dipp direkt efter traumat och att den höll i sig några månader, men att eleverna efter ett tag orkade att ta sig tillbaka till där de låg innan traumat. En pedagog berättar hur eleven som varit väldigt stark kunskapsmässigt, rasade ner flera pinnhål när det kom till måluppfyllelsen efter olyckan (då elevens mamma avled). Detta höll i sig hela lågstadiet och pedagogen är osäker på hur det blev på mellanstadiet. En pedagog beskriver hur hon upplevde att hela klassens måluppfyllelse sjönk i några månader efter traumat som en av klassens elever blivit utsatt för. Pedagogen beskriver hur hon tror att det beror på att elevens trauma delade klassen i ”två läger” vilka ständigt låg i konflikt gentemot varandra i några månader. Exemplet nedan beskriver hur en elevs måluppfyllelse först sjunker rejält efter ett trauma, för att sedan börja stiga igen.

I: *Hade eleven samma måluppfyllelse före och efter traumat?*

P: *Det blev en rejäl dipp under vårterminen, men i slutet kämpade hon upp sig och orkade att ta tag i det hon behövde för att ta sig in på gymnasiet, detta resulterade i att hon enbart sänkte sig betygmässigt i ca 50 % av ämnen, i och med att detta var i årskurs 9 hade hon redan hunnit visa att hon nådde upp till en hel del förmågor i kunskapskraven.*

I: *Varför tror du att hon orkade kämpa sig tillbaka upp tillslut?*

P: *Jag tror att pedagogen i den lilla undervisningsgruppen verkligen hittade fram till henne, då jag vet att de fick en mycket bra relation. Och att pedagogen då lyckades motivera henne att kämpa på. Jag tror tyvärr att det inte hade gått i stora klassen.*

Här kan man utläsa hur pedagogen beskriver vikten av relationen mellan pedagog och elev för att eleven ska hitta tillbaka till måluppfyllelsen efter ett trauma. Men man kan även utläsa pedagogens tvivlande mot att denna relation skulle kunna byggas och fungera lika väl i en ordinarie klass.

7.3 Skolsituationen efter ett trauma

På frågan om hur pedagogerna upplever att skolan arbetar när en eller flera elever befinner sig i en kris eller ett trauma, har tre underkategorier identifierats och de redovisas enskilt nedan.

7.3.1 Arbetet i klassrummet

På frågan om hur pedagogerna arbetade med den utsatta eleven som de valt att prata om i intervjun, svarar fyra stycken att de inte gjorde några förändringar i sitt arbetssätt efter elevens trauma. Men två av de fyra uttrycker att det inte fungerade så bra för eleven i arbetet efter traumat och uttrycker osäkerhet kring huruvida de valt rätt när de fortsatte arbetet som inget hade hänt.

Exemplet nedan visar hur en av pedagogerna beskriver varför de valt att inte förändra sitt arbetssätt.

I: *Hur arbetade ni med eleven under denna period?*

P: *Vi försökte att arbeta på helt som vanligt och inte göra några större förändringar.*

I: *Varför ville ni inte göra några förändringar i ert arbetssätt?*

P: *Vi ville att skolan skulle vara precis som innan olyckan, att skolan skulle kunna vara en trygg punkt där han hela tiden visste vad som skulle komma att ske och vad som skulle göras.*

I: *Upplevde du att det arbetssättet fungerade bra för eleven?*

P: *Tyvärr får jag lov att säga nej på den frågan. Men jag vet ju inte om det skulle ha fungerat bättre om vi provat ett annat bemötande och arbetssätt. Men det är något som jag har funderat mycket på.*

Pedagogen i exemplet ovan beskriver att det inte fungerade optimalt för eleven att fortsätta med samma arbetssätt som innan traumat. Man kan även utläsa en osäkerhet från pedagogens sida om de valde rätt, som inte gjorde några synbara förändringar för eleven.

Två pedagoger beskriver hur de gjorde förändringar i sitt arbetssätt efter det som hänt deras elever.

Exemplet nedan beskriver hur en av de förändringarna såg ut.

I: *Hur arbetade ni med eleven under denna period?*

P: *När, det blev en intensivare period med samtal hos polisen, kurator, socialtjänsten osv. valde vi i samråd med tjejen och hennes föräldrar att tillfälligt placera tjejen i en liten undervisningsgrupp.*

I: *Varför valde ni att göra så.*

P: *Detta var ett önskemål främst från tjejen och hennes föräldrar. I denna grupp arbetade det en pedagog som från början var helt okänd för tjejen, men dessa fick en väldigt bra relation och tjejen tog sig igenom den kritiska perioden och kunde komma tillbaka i lugn och ro. I den lilla undervisningsgruppen kunde hon få vara sig själv mer tror jag. Där var det ingen som dömde eller reagerade på hennes beteende. Hon arbetade med alla ämnen förutom idrott. Hon kom aldrig tillbaka till klassen på heltid under våren då, men var med på skolavslutningen och på hösten började hon i klassen igen.*

Pedagogen beskriver hur man i samråd valde att placera eleven i en liten undervisningsgrupp. Pedagogen uttalar det som att det var en fördel för eleven mot att befinna sig runt mindre antal elever, då hon i lilla undervisningsgruppen skulle tillåtas vara sig själv.

7.3.2 Stöd från EHT och ledning

På frågan om hur pedagogerna upplevde att de fått hjälp och stöttning från kollegor, EHT och rektorer, berättar samtliga sex pedagoger att de har känt ett stöd främst från kollegor och rektor. När det kommer till EHT så beskriver pedagogerna att de känt ett stöd från dem och att

det har känts bra att det också vetat om det som inträffat. Två av de sex pedagogerna uttrycker att kuratorn varit den professionen inom EHT som bidragit med mest hjälp, den hjälpen har varit riktad mot eleven i form av samtalsstöd. Ingen av de fyra kvarstående pedagogerna kan beskriva något specifikt stöd ifrån EHT.

Exemplet nedan beskriver förändringen i stödet och hjälpen från EHT som sker under tiden som elevens trauma uppdagas.

I: *Upplever du att du fått den hjälp du behöver från kollegor, EHT, ledningen? Varför/Varför inte?*

P: *Till att börja med när vi inte visste vad som hänt, ja, jag och min kollega hann lyfta henne på ett EHT-möte innan vi hade all information, anser jag inte att vi fick någon direkt hjälp. Vi lyfte hennes förändrade beteende hos EHT, men jag upplevde det som att vi inte fick speciellt stor respons från dem. När det blev uppdagat vad som hänt fick vi däremot hjälp från främst kuratorn, men även från rektorn. Så allt som allt är jag nöjd med den hjälp vi fick med eleven.*

I: *Var det någon som funderade på hur du mådde och stöttade dig i ditt mående?*

P: *Nej det var det inte. Det har jag inte reflekterat över förut men det var faktiskt ingen som pratade med mig om mina känslor.*

Här kan man utläsa hur pedagogen anser att hjälpen från EHT ökar när mer information om eleven uppdagas och att pedagogen slutligen känner sig nöjd med hjälpen som erbjuds. Ur exemplet kan även utläsas att EHT inte upplevs ta pedagogernas oro på allvar till att börja med.

7.3.3 Pedagogens mående

Samtliga pedagoger uttrycker att de mådde dåligt under en period när de arbetade med den traumatiserade eleven de tog upp i intervjun. En pedagog uttrycker hur jobbigt hon tyckte att det var att hon hade arbetat med eleven utan att märkt eller tänkt på att något var annorlunda (pedagogen syftar till innan det uppdagades att flickan var sexuellt utnyttjad i hemmet). Pedagogen anser att hon borde ha varit mer uppmärksam på de förändringar som varit synliga i elevens beteende. När det blev en polisutredning berättar pedagogen hur jobbigt det var att se hur eleven verkade återuppleva det hela. Flera av pedagogerna ger uttryck för en känsla av att vara otillräckliga. En av pedagoger beskriver att känslan av otillräcklighet byggde på att hon inte kunde ge eleven det hon behövde, medan någon annan kunde det (syftar till att eleven flyttades till en liten undervisningsgrupp en period). Känslan av otillräcklighet beskrivs av två andra pedagoger när de känner sig osäkra på vilket förhållningssätt som är bäst för eleven. En annan pedagog beskriver även hur maktlös man som pedagog känner sig när man inte kan skydda sina elever från så hemska saker, och hur hemska det var att få det svart på vitt hur barn kan vara så elaka mot varandra. Tre av de sex pedagogerna plågades av mardrömmar tiden närmast efter att traumat uppdagades. Två av pedagogerna mådde mycket dåligt av den sekretess som hindrade dem från vad båda anser vara viktig information som hjälper dem att förhålla sig och bemöta eleverna på ett professionellt sätt. Båda pedagogerna syftar till sekretessen mellan skolan och socialen.

Exemplet nedan visar hur svårt det kan vara att handskas med all den information och vetskap som lämpas över på pedagogen när något händer dennes elever, och hur svårt det kan vara att vara osäker på om man tar rätt beslut.

I: *Hur mådde du tiden efter, när du arbetade med eleven?*

P: *För att vara helt ärlig, så mådde jag riktigt dåligt. Jag sov dåligt och hade mardrömmar om olyckan och att killen såg allting. Jag kände mig inte säker i min roll som pedagog längre.*

I: *Varför då? Kan du försöka förklara?*

P: *Därför att jag hela tiden tvivlade på om jag tog rätt beslut för honom. Gjorde jag och mina kollegor rätt, eller gjorde vi saker värre. Det var svårt att handskas med en så stor grej, som. Ja som var så hemsk rent ut sagt. Det är ingenting man tänker på att man ska behöva handskas med innan det händer. Jag kände mig inte förberedd på, ja på något så fruktansvärt. Vad förväntas av mig som lärare, egentligen.*

Här beskriver pedagogen tydligt att känslan av ovisshet skapar en osäkerhet som gör att pedagogen tvivlar på sig själv och sina kollegor. Man kan från exemplet utläsa att stöttning och handledning till pedagogen och dennes kollegor saknas under en krävande och påfrestande arbetssituation.

8. Diskussion

Kapitlet inleds med en metoddiskussion, därefter en resultatdiskussion som är uppdelad efter studiens frågeställning. Efter det diskuteras det specialpedagogiska perspektivet på studien, följt av tankar kring fortsatt forskning och mynnar ut i avslutande diskussioner.

8.1 Metoddiskussion

Metoden som användes i studien var kvalitativ ansats genomfört med en semistrukturerad kvalitativ intervju. Jag känner mig nöjd med valet av ansats, då syftet med studien var att ta reda på hur pedagoger bemöter och arbetar med elever som befinner sig i en individuell kris. För att ta reda på detta behöver man komma ner på djupet i pedagogens tankar och synsätt. Detta anser jag att den semistrukturerade intervjun gav mig möjligheter att göra. Jag kan dock så här i efterhand när jag gått igenom transkriberingarna upptäcka fler följdfrågor jag borde ha ställt, som skulle gått ännu mer på djupet och möjligtvis synliggjort fler teman i resultatet. Här förmodar jag att min brist på erfarenhet som intervjuare spelar in och att en mer erfaren forskare skulle ha kunnat nå till ytterligare en nivå djupare vid intervjuerna. Denna insikt i att kunna prestera bättre får mig dock att vilja göra detta igen och skänker en mer insiktsfull respekt för forskare som använder sig av intervjuer i sin forskning.

När pedagogerna valdes ut inhämtades ingen information om huruvida pedagogerna hade erfarenheter av att arbeta med traumatiserade elever. I och med att det är pedagoger som själva valt att ställa upp i studien och att de vetat om studiens syfte, kan man tänka sig att de pedagoger som ställde upp kände att de hade erfarenheter som bidrog till att uppfylla studiens syfte. Urvalet på sex pedagoger erbjuder ingen möjlighet till generaliserbarhet, men visar ändå på synbara teman vilka det finns möjlighet till vidare forskning inom. Den inhämtade empirin har trots sin ringa storlek försett mig tillräckligt med material för att kunna besvara studiens frågeställning och ger mig således material till att besvara syftet.

Jag känner mig nöjd med mitt beslut att inhämta empirin ifrån pedagoger verksamma i kommuner långt ifrån min egen. Beslutet grundade sig på förutsättningarna för att kunna uppfylla konfidentialitetskravet, då studiens natur skulle kunna inhämta utpekande information. För att hålla en hög anonymitet har jag även valt att inte gå in på djupet på elevernas trauman, utan de nämns i inledningen av resultatet enbart för att läsaren ska ha en förståelse för omfattningen av de trauman resultatet bygger på.

8.2 Teoridiskussion

Det sociokulturella perspektivet och systemteorin är de teorier ur vilka studien grundar sig. Dessa teorier har legat till grund vid framtagandet av studiens syfte och frågeställning, i min analysering av resultatet, samt i mina diskussioner.

Studiens syftar till att besvara hur pedagoger bemöter och arbetar med elever som befinner sig i en individuell kris, och frågeställningarna ska underlätta att besvara syftet. Inom det sociokulturella perspektivet ser man på lärandet som något som sker i en social kontext tillsammans med andra. Jag finner det då intressant ur ett sociokulturellt perspektiv att undersöka hur pedagoger bemöter enskilda elever som befinner sig i en kris eller ett trauma. För ett bemötande är i min mening en social interaktion, där man gör olika val angående hur man ska interagera med en individ. Som pedagog anser jag att det är av vikt att man är medveten om hur man gör sina val, när det kommer till interaktion och bemötande. Pedagogens val av bemötande påverkar till stor del den enhet som systemteorin ser klassen

som. Bemötandet av enskilda individer, vilka alla är en del av en större helhet bör ha effekt på elevernas eget bemötande av varandra. För att få en djupare insikt i hur pedagogerna ser på klassen som helhet, valde jag att undersöka hur en enskild individs kris påverkar klassen (helheten) i stort.

I min analysering av den inhämtade empirin har jag haft min utgångspunkt ur de båda teorierna. Min egen syn på bemötande och lärande är i linje med vad det sociokulturella perspektivet och systemteorin står för. Jag anser att klassen är en helhet, där varje elev och pedagog utgör en del av den helheten och att samtliga delar kan föra med sig beteenden, känslor, handlingar som ger ”ringar på vattnet” och påverkar resterande delar och slutligen även kan påverka helheten (klassen) i stort. Klassen i sig är en del av en ytterligare större helhet som arbetslagen och skolorganisationen utgör. En god relation och ett respektfullt bemötande öppnar i min mening upp för interaktioner och samspel ur vilka man ges goda möjligheter för lärande och utveckling. När jag läst igenom och analyserat empirin så är det med ovanstående värderingar och tankar i ryggen som jag funnit de olika kategorierna i resultatet. Diskussionerna utgår således även de ifrån mina egna tankar och åsikter om ur vilka synsätt bemötande och lärande bör ses utifrån.

8.3 Resultatdiskussion

Här kommer mitt resultat att diskuteras, det kommer att vara uppdelat efter de frågeställningar som studiens syftade till att besvara. Vidare kommer sedan specialpedagogiska tankar kring syftet att diskuteras.

Eftersom studiens resultat grundas på de sex intervjuade pedagogernas upplevelser och tankar kring studiens ämne kan jag som diskuterat ovan inte göra några generaliseringar utefter resultatet. Å andra sidan visar svaren på tankar och upplevelser som verksamma pedagoger bär på och ger således en intressant bild av skolornas arbetssätt med traumatiserade barn.

8.3.1 Pedagogernas syn och förhållningssätt gentemot en traumatiserad elev

På frågan om hur pedagogerna ser på och förhåller sig till en traumatiserad elev, upptäckte jag en tydlig förändring ifrån pedagogernas sida. Jag identifierade tre olika underkategorier vilka samtliga visade på en förändring från pedagogens sida, förändringar både till det negativa och det positiva. Efter att en elev har varit med om ett trauma anser pedagogerna att eleverna blir mer synliga för dem, de uppmärksammar elevens mående och beteende mer efter att de har vetskapen om att eleven varit med om ett trauma. Jag kan inte låta bli att fundera kring hur många elever som i skolan ensamma brottas med sina trauman och kriser, kriser som Raundalen och Schultz (2007) benämner som dolda kriser. Kriser och trauman som skolan har svårigheter att få vetskap om, men som högsta grad påverkar elevernas mående och säkerligen deras förmåga att prestera i skolan. Hur många elever blir idag felbedömda av personalen i skolan och tros ha en diagnos, när den riktiga anledningen till deras beteende kan vara reaktioner på ett trauma barnet genomlider i tysthet. Vi hjälper många barn i skolan, men hur många barn missar vi, då pedagogerna uttrycker att eleven blivit mer synlig för dem, efter att de fått reda på traumat. Samtliga pedagogers syn på elevers psykiska mående har förändrats under deras verksamma år som lärare. Osökt går mina tankar kring hur mycket pedagoger och specialpedagoger egentligen vet om sorger och sorgehantering, då det inte ingår i utbildningarna enligt examensförfordningarna. Detta trots att forskning visar på de negativa effekter trauman och kriser har på skolförmågan.

Pedagogerna i studien uttrycker både förbättrade och försämrade relationer till sina elever efter ett trauma. Bland annat Ekvik (1991) och Drugli (2003) betonar vikten av en bra relation för att kunna hjälpa sina elever efter ett trauma. Ekvik (1991) menar att det är just relationen som kan komma att vara det avgörande för vilken effekt sorgearbetet kan få. Drugli (2003) menar att pedagoger kan komma att spela en mycket stor och ibland även avgörande del i sina elevers liv. Jag anser att det med tanke på relationernas betydelse för framgången av elevernas sorgearbete, är skrämmande att endast en av de sex intervjuade pedagogerna ansåg att relationen till den traumatiserade eleven förbättrades. Medens två pedagoger kunde redogöra för en tydlig försämring i relationen och tre pedagoger upplevde att relationen blev ansträngd. Nu är denna studie inte generaliserbar, men den ger mig en olustig känsla för det ser ut för elever och pedagoger på skolorna. Dyregrov (2006) menar att de pedagoger som arbetat fram en stark relation till sina elever också är väldigt utsatt. Detta grundar sig i att starka relationer ofta bygger på känslor som kan komma att bli påfrestande för pedagogen att handskas med ifall en av eleverna drabbas av något hemsk.

Det som studien visar är att pedagogers syn och bemötande av traumatiserade elever förändras och att den största förändringen kommer efter att de arbetat med ett traumatiserat barn. Dock upplever jag det lite konfundersamt hur pedagogerna kan ange att de tydligare ser och uppmärksammar eleverna efter ett trauma, men att relationen upplevs bli mer ansträngd. Här hade jag önskat att jag kunnat se detta redan på intervjun och ställt följdfrågor som gick ännu mer på djupet av pedagogens tankar och känslor.

8.3.2 Förändrade förutsättningar i klassrummet

Man kan utläsa en märkbar förändring i klassrummet efter att en elev varit med om ett trauma. Förutom de traumatiserade elevernas tydligt försämrade psykiskt mående, visar studien att klasskamraterna reagerar på det beteende som deras klasskamrat uppvisar efter ett trauma och detta leder i vissa fall till försämrad relation mellan eleven och klasskamraterna. På högstadiet kan man även utläsa att själva traumat kan leda till reaktioner hos klasskamraterna, och fem av sex pedagoger ser en försämring i måluppfyllelsen efter det att eleverna varit med om ett trauma.

Klasskamraternas reaktioner kan ses som ett argument för att en klass fungerar enligt systemteorins principer, nämligen att klassen utgör en helhet, ett system och att varje individ är en del av den helheten, det systemet. Om en del av enheten rubbas och börjar fungera annorlunda än tidigare, påverkar detta de andra delarna och till slut även helheten. Dessa rubbningar leder till förändringar i systemets miljö vilka kan vara både positiva och negativa för lärandemiljön som det handlar om i dessa fall. Man kan utläsa från empirin att med äldre elever som de tre på högstadiet, blir omfattningen av rubbningar i systemet mer omfattande. De trauman det rör sig om är våldtäkt, långvarig sexuellt övergrepp som bland annat ledde till självmordsförsök och fysisk misshandel av jämnårig. I samtliga dessa tre fall har klasskamraternas reaktioner varit större och fått mer spridning än för de eleverna på lågstadiet. Vad klasskamraternas reaktioner beror på kan enbart diskuteras då de intervjuade pedagogerna hade vissa uppfattningar kring varför. Den dominerande uppfattningen som råder hos samtliga pedagoger, inte enbart de på högstadiet är att klasskamraterna reagerar på den traumatiserade elevens beteenden när denne återkommer till skolan. Här vill jag spinna vidare på det som en av pedagogerna sa: ” Vi pratade som sagt om vad som hänt, men såhär i efterhand och med lite mer års erfarenhet kan jag säga att det nog hade varit bra om vi även pratat om olika sorgereaktioner och hur deras klasskamrat skulle kunna reagera, så att de andra eleverna hade varit mer förberedda på hur de skulle bemöta honom och reagera på hans återkomst och allt som det innebar i klassen.” Här menar pedagogen att de i skolan hade behövt att förbereda klasskamraterna på återkomsten av den traumatiserade eleven.

Klasskamraterna har kunskapen om att det hänt deras klasskamrat något hemskt, men de har ingen aning om hur detta kan visa sig hos honom, hur efterdyningarna av en sorg, ett trauma, en kris kan se ut. Jag håller med pedagogen att man i skolan och på andra ställen också för den delen, skulle vinna på att lära sina elever och/eller kollegor om vilka beteenden en traumatiserad individ kan ha. Detta för att skapa en bättre förståelse och förhoppningsvis kunna minska de starka reaktionerna som kan komma från klasskamraterna. Viktigt här är också att man som lärare har en kommunikation med den traumatiserade eleven om vad som ska berättas för klasskamraterna, men som Raundalen och Schultz (2007) trycker på är det viktigt att inte fråga den traumatiserade eleven om vad som ska sägas, då detta inte är elevens ansvar, utan ansvaret ligger på de vuxna. Detta betyder dock inte att eleven ska lämnas utanför helt, då det kan leda till att eleven upplever att de vuxna går bakom ryggen på dem. Som Drugli (2003) betonar så är det även den vuxnes ansvar att hjälpa barn att skapa relationer och hålla relationer i liv, när något traumatiskt har hänt. Detta då många traumatiserade barn har svårigheter med relationer till jämnåriga. Dyregrov (2012) berättar om vikten av kompisarnas betydelse vid ett trauma, många barn uppger att de vill ha en jämnårig att anförtra sig till, men att det samtidigt är lätt att det skär sig i relationen mellan vänner och då behöver vi som vuxna vara där och hjälpa dem, både den utsatta eleven och dennes kompisar. För som Svedberg (2012) beskriver det så ingår man som individ i flera olika system och dessa system är alla förankrade med varandra, så om man inom ett system råkar ut för ett trauma, exempelvis i hemmet, så bär man med sig det traumat till de andra systemen man ingår i och påverkar dem. Studien visar att flera av de traumatiserade eleverna fick svårigheter med relationen till klasskamraterna och detta ledde i några fall till negativa effekter i klassrummet. Traumatiserade elever som får sitt sociala samspel rubbat, borde löpa större risk än andra att stöta på svårigheter i sitt lärande, då det sociala samspelet enligt Strandberg (2006), Gee (2008), Säljö (2005) och Carlgren (1999) är en förutsättning för lärande. Om vi förutom de traumatiska efterverkningarna som är vanliga efter ett trauma lägger till ett förändrat socialt samspel, ger det inte eleverna bra förutsättningar för lärande och det är då inte konstigt att måluppfyllelsen sjunker för många traumatiserade elever. I förlängningen kan det som en av pedagogerna tydligt upplevde, det vill säga leda till att måluppfyllelsen sjunker för hela klassen. Efter att ha läst den forskning och litteratur som berör ämnet och lyssnat till de sex pedagogerna, anser jag att man bör vidareutbilda specialpedagoger på skolorna om vilka effekter ett trauma, en kris eller en sorg kan ha på lärandet, det sociala samspelet och på den helhet som en traumatiserad elev ingår i på skolan.

8.3.3 Skolsituationen efter traumat

Efter traumat var det en del av pedagogerna som inte förändrade sitt arbetssätt och en del gjorde några förändringar. En av förändringarna var att flytta den traumatiserade eleven till en mindre undervisningsgrupp, detta bland annat då pedagogen upplevde att klassen inte hade ett accepterande förhållningssätt gentemot eleven. Av de som inte förändrade sitt arbetssätt var det några pedagoger som kände starkt tvivel på om de gjorde rätt för eleven. Bland annat Raundalen och Schultz (2007) betonar vikten av att skolor bemöter traumatiserade elever med förståelse och författarna trycker även på att det är avgörande att skolor har kunskaper om att det är nödvändigt med flexibilitet för att kunna utforma en trygg och väl fungerande lärandemiljö. Förmågan att som pedagog kunna skapa en trygg och väl fungerande lärandemiljö där ett accepterande klimat råder är sett ur ett sociokulturellt perspektiv en förutsättning för lärande och utveckling. Detta då vi inom det sociokulturella perspektivet ser på lärande som en process som ska ställas i relation till det sammanhang och de situationer man befinner sig i. Bland annat Nilholm (2007) och Fischbein (2007) diskuterar den specialpedagogiska verksamhetens likheter med det sociokulturella synsättet. Nilholm (2007) drar paralleller mellan det sociokulturella perspektivet och specialpedagogikens

dilemmaperspektiv (se teoretiska utgångspunkter), Fischbein (2007) och Clark, Dyson och Millward (1998) menar att särskilda behov är något som uppstår i en social kontext och att dessa behov kan försvinna helt i en annan kontext. Detta visar på vikten av det sociala samspelet som finns i en klass, för många elever är de problem som uppstår en direkt följd av det sociala samspel de befinner sig i. Om man varit med i ett trauma eller en kris och får svårare som individ att fungera i en social kontext, tordes detta i många fall leda till problem och speciella behov, problem och behov som eventuellt inte ens behöver uppstå.

När EHT diskuteras så är det ingen av pedagogerna som nämner specialpedagogen som finns i teamet, detta finner jag mycket underligt, men detta kommer att diskuteras mer kring under specialpedagogiska tankar. Den profession som ansetts mest hjälpsam är kuratorn och då har stödet varit riktat till eleven och inte till pedagogen. Rädda Barnen (2012) har i sin undersökning kommit fram till att det är stora skillnader på arbetet och tillgången på elevhälsopersonal på landets skolor, och en viktigt och stor fråga är hur det kan se så olika ut i landets alla kommuner. Detta leder till att eleverna får olika förutsättningar beroende på vart i landet de bor. I min studie har detta inte kunnat bekräftas eftersom underlaget är litet, men även för att de intervjuade pedagogerna inte sett EHT som någon stor del i deras arbete med den traumatiserade eleven, vilket slår mig som konstigt. Då EHT är till för att arbeta med bland annat elevernas hälsa och arbetet ska till viss del ligga på hälsofrämjande nivå. Är det inte hälsofrämjande att handleda lärare om hur de på ett främjande vis bör bemöta och arbeta med traumatiserade elever?

Något som studien tydligt visar på är hur den traumatiserade elevens lärare eget psykiska mående försämras drastiskt under perioden närmast traumat. Känslan av att vara otillräcklig är en tung känsla att bära som lärare, men även mardrömmar, sömnsvårigheter, maktlöshet, ovisshet och tvivel skapar för studiens intervjuade pedagoger en klar försämring hos deras eget mående. Studien visar också att för de intervjuade pedagogerna fanns det bristfällig stöttning och handledning när de arbetade med en traumatiserad elev. Dyregrov (2012) lyfter fram att det som hjälppersonal världen över anser vara det svåraste och mest påfrestande i deras arbete är att handskas med barns död och traumatisering. Många som arbetar med barn och knyter starka relationer till barn, kännetecknas ofta av att de besitter en stor empatisk förmåga. De flesta som arbetar som hjälpare får oftast handledning och hjälp med sitt eget mående, men hur ser det ut i skolan. Från studien kan man se en bristfällig stöttning av läraren och man funderar hur det kan vara så. Läraren är den person som ska hålla ihop systemet som klassen utgör och vi har redan varit inne på flera ansvarsområden som läraren har när en av deras elever traumatiseras. Mathiasson (2006) lyfter vikten av att skolans personal tar hand om och stöttar varandra vid traumatiska händelser. Författaren tar upp exemplet när en femårig flicka blir mördad på sin förskola och där fanns en krisgrupp som direkt kunde börja arbeta med det inträffade. Denna krisgrupp har formats utefter det som saknats och brustit vid tidigare trauman och nått fram till en central tanke, vi behöver dig och du behöver oss. Ingen personal skulle få lämnas ensam med sina tankar och känslor, utan ledningen skulle fånga upp hela personalen för deras eget måendes skull, då det är en förutsättning att personalen mår bra om de ska kunna hjälpa, stötta och guida sina elever i ett trauma.

Personligen anser jag att det verkar finnas otydliga rutiner kring hur man ska arbeta med traumatiserade elever, detta trots att det finns forskning som visar på hur elevernas förutsättningar för att klara av sina skolprestationer försämras när man är med om ett trauma. Jag upplever det som att lärarna är lämnade åt att själva bestämma hur de ska arbeta med traumatiserade elever, trots att det inte ingår någon utbildning i detta i deras lärarexamen. Är det inte då konstigt att man nästan lämnar eleverna åt sitt eget öde, har de tur finns det en

lärare som har förståelse och kunskaper kring trauman och deras efterdyningar vid deras sida. Men om det inte gör det, hur går det då och vart hamnar dessa barn i slutändan?

8.4 Specialpedagogiska diskussioner

”Idag växer minst 200 000 barn och ungdomar upp i hem där den ena eller båda föräldrarna missbrukar alkohol eller andra droger. Det motsvarar 2-3 barn i varje grundskoleklass” (Alkoholkommittén, 2007. s. 3), och nästan 32 600 barn var under 2013 placerade av socialtjänsten utanför hemmet (Socialstyrelsen, 2014). Transportstyrelsen (2015) meddelar att 269 personer har omkommit det senaste året i olyckor på vägarna, SCB (2015) rapporterar att under 2013 avled totalt 90 402 personer i Sverige. I många av dessa fall blir ett barn drabbat, då de mist en familjemedlem eller släkting. Siffrorna ovan är skrämmande och de tar inte ens upp i närheten av alla de barn som någon gång kommer i kontakt med en kris eller trauma. Alla dolda hemskheter som händer utan någon vet, alla de dolda kriser som samhällets barn tvingas bära ensamma. Alla de nationella och internationella tragedier som på olika sätt och i varierande omfattning påverkar våra barn. När dessa barn kommer till skolan och blir våra elever har vi i skolan ansvaret för dem och vi ska se till att vi kan skänka dem en plats där de ges trygghet och studiero så de kan utvecklas. Efter denna studie där jag läst en hel del forskning, litteratur och fått ta del av pedagogernas upplevelser erfar jag att det finns mycket mer att önska i arbetet med traumatiserade elever, vilket styrks av forskning och myndigheter. ”Personal inom förskola och skola behöver ha ökad uppmärksamhet på barn som anhöriga och deras behov. I samarbete med Skolverket har Socialstyrelsen påbörjat insatser för kompetensutveckling som behöver fortsätta även efter 2015 (Socialstyrelsen, 2015. s. 7)”. Dyregrov (2004) menar att skolor måste se över sina handlingsplaner när det kommer till arbetet med traumatiserade barn och tänka i ett mer långsiktigt perspektiv, då ett sorgearbete kan hålla på i flera månader. “It is obvious that the plans that staff make to prepare them for crisis need to be adjusted to fit the long-term consequences of loss and trauma, and that we need to improve our understanding of the processes involved between a teacher and the bereaved or traumatized student” (a.a. s. 78).

I inledningen redogjorde jag för mina personliga utgångspunkter och varför jag valt att forska om traumatiserade elevers skolsituation. Det var som sagt när insikten att jag måste ha mer kunskaper och förståelse för elevernas psykiska mående kom till mig, som jag sökte till specialpedagogprogrammet med förhoppning om att få en bredare och djupare kunskap om hur jag kan arbeta med dessa elever. Utbildningen har gett mig mycket och i och med detta arbeta känner jag att jag nu besitter en djupare och bredare kompetens när det gäller bemötandet med dessa elever. Men jag betvivlar att alla som gått utbildningen delar min känsla, då de inte läst all den forskning och litteratur jag gjort när jag nu gjort min studie. Tyvärr anser jag att studien visar på att specialpedagogen inte anses vara en profession som har varit behjälplig i arbetet med traumatiserade elever. Under arbetet har såväl litteratur som forskning lyfts fram där det framgår att ett trauma och en kris påverkar elevers förmåga att tillgodogöra sig de kunskaper negativt. Att trauman och kriser påverkar hur vi förhåller oss till andra, att man kan få svårare med relationerna till jämnåriga och lärare. Dessa relationer framhålls som ytterst viktiga för att barn i kris ska hitta tillbaka till en välfungerande vardag i skolan. Som specialpedagog ska man ha förmågan att arbeta med barn och elever i behov av särskilt stöd (SFS 2007:638), med tanke på antalet barn i våra skolor som lever i kriser och trauman anser jag att det borde ha uppmärksamats mer i utbildningen om sorgereaktioner och olika tankar kring hur man bemöter elever i kris. Då det som nämnts tidigare påverkar elevernas situation i skolan anser jag att specialpedagogen, borde vara den professionen som lärare skulle kunna vända sig till för att få handledning och stöttning. Kuratorn förfogar över

kunskaperna om hur man vägleder eleven och kan ge samtalsstöd. Men det pedagogiska stödet och tänket anser jag borde komma ifrån specialpedagogen. Studien visar på en stor osäkerhet kring om man val rätt arbetssätt och bemötande till sina traumatiserade elever, den påvisar också att pedagogernas eget mående försämras för en tid. Där vill jag som specialpedagog finnas och hjälpa till, jag vill stötta och hjälpa till att bolla tankar och idéer om hur just en specifik individ ska bemötas i sin kris, hur man bör lägga upp arbetssätt och bemötande. För även om kriser kan se liknande ut, är de alla individuella och påverkar individer olika mycket. Ett citat som blivit lite av ett ledord för mig i min roll som specialpedagog är tidigare norska barnombudsmannen Reidar Hjermanns ord, ”den största skadan gör den som vänder ryggen till” (Raundalen och Schultz, 2007. s. 267). Efter att ha sett till syftet med studien anser jag att skolorna behöver en person som innehar kunskaperna för att stärka och lyfta pedagogerna i sitt bemötande och arbetssätt med traumatiserade elever. Mitt mål i min nya profession är att inte vända ryggen åt någon, varken kollega eller elev. Där behovet finns, där vill jag finnas som en trygg punkt man kan lita på, en specialpedagog som lyfter och stärker. En specialpedagog som ser helheten såväl som den enskilda delen i det stora systemet.

8.5 Fortsatt forskning

Med utgångspunkt i det sociokulturella perspektivets syn på lärande i sociala kontexter och systemteorins syn på att man som individ är en del av en helhet och att alla delar påverkar varandra i systemet, anser jag att fortsatt forskning inom ämnet är av relevans. Henriksson (2004) menar bland annat att lärare måste se till helheten kring sina elever. Eleven är en del av en helhet i skolan, men eleven är likaså en del av en helhet i hemmet. Om exempelvis systemet inte fungerar hemma, för att en del av helheten kanske orsakar eleven skada eller försvinner genom dödsfall, kan detta påverka eleven så pass att den tar med sig beteenden som påverkar systemet i skolan. Effekterna kan vara begränsade till elevens egen del, men kan likväl påverka helheten i stort. Vi har sett exempel på detta i studien, där en elevs trauma har gett stor inverkan på klassen, både känslomässigt och kunskapsmässigt. Vidare har studien visat att traumatiserade elever blir mer synliga för sina lärare först när traumat är ”känt”. Jag funderar hur lärares syn på sina elever psykiska mående ser ut i större skala, ser man alla sina elever. Vill man se dem, eller väljer man att titta bort och anse att det är någon annans ansvar. Hur ser man trauma och de bevisade effekterna det kan ha på inlärningsförmågan. När forskning som bland annat Dyregrov (2004), Henriksson (2004) och RAND (2006) visar att elever upplever att förståelsen från lärare försvinner för tidigt, läraren tror att eleven har arbetat klart med sina efterverkningar, när de kanske inte ens kommit halvvägs. Forskningen trycker på ett mer långsiktigt arbetssätt med traumatiserade elever behöver utvecklas och praktiseras. Varför tror lärare att eleverna sörjt klart eller kommit över ett trauma fortare än de gör, min första tanke är att det är okunskap som ligger bakom. Vidare kan det handla om att man kanske inte ser sin klass och sig som lärare som en helhet, som är en del av en ännu större helhet. För jag anser att om man ser sig själv som lärare som en del av en helhet och att eleverna är delar lika stora och betydelsefulla som dig som lärare, borde man stäva efter att alla delar ska vara så välfungerande som det är möjligt. För desto bättre alla delar fungerar desto bättre tordes hela helheten att bli. En annan tanke jag har är vart specialpedagogen och EHT är i arbetet med traumatiserade elever. Kuratorn och skolpsykologen kan ge eleven det som deras profession har kunskap för, men för att komma åt de förändringar i lärandekapacitet som traumatiserade elever får, borde falla under specialpedagogens profession. Detta då specialpedagogen ska vara den som ska kunna handla och guida lärare och elever när det uppstår svårigheter. Att lämna lärare ensam med ansvaret för att arbeta med traumatiserade elever anser jag är helt förkastligt och jag anser att

detta stärks i studien om man ser till samtliga pedagogers försämrade psykiska mående i samband med arbetet med en traumatiserad elev. Här anser jag att skolledningen behöver att ta ett större ansvar och stötta sin personal under speciellt krävande stunder. För personalen är en del av en helhet och om läraren får svårigheter med sitt eget psykiska mående, minskar chanserna för ett utvecklande och främjande arbete med eleverna. Inom temat traumatiserade elever anser jag att det är av vikt att man arbetar vidare inom alla delar av skolorganisationen.

Vad säger våra styrdokument om arbetet med traumatiserade elever? För att forska djupare i den frågan skulle jag vilja göra en litteraturstudie över våra styrdokument med fokus på vad som skrivs om traumatiserade elever, elever i svårigheter och elevers psykiska mående.

Hur ser ledningen på sin organisation, ser de en helhet, ett system där alla delar påverkar varandra eller ser de en fallande hierarki? Här anser jag att en intervjustudie med rektorer och verksamhetschefer skulle vara av intresse att utföra, för att få en djupare insikt i ledningens synsätt på sin verksamhet.

Hur ser det tvärprofessionella samarbetet på skolan ut? En studie med utgångspunkt i EHT, antingen som fokusgrupp och/eller intervjuer med deltagarna en och en skulle öppna upp för en djupare insikt och förståelse för det tvärprofessionella arbetet på landets skolor.

Hur arbetar man med skolpersonalens eget mående, hur fångar man upp lärare som kämpar i svåra situationer? För att få ett underlag med stor generaliserbarhet skulle jag vilja göra en enkätundersökning bland landets lärare och rektorer. Studien borde även bestå av en litteraturstudie som fokuserar på hur arbetet med lärares psykiska mående lyfts fram och formuleras. Intressant och givande skulle det vara att även komplettera studien med intervjuer med rektorer och verksamma lärare, detta för att ge studien ett djup som enkätundersökningen har svårt att ge.

Hur ser vi på våra elever, vad ser vi när vi tittar på dem. Ser vi killen som är bra på idrott men måste jobba hårdare med svenskan. Eller ser vi killen som älskar att röra på sig, men som inte verkar få någon hjälp hemma med läxor och ofta halkar efter. Hur långt är vi villiga att leta, hur mycket vill vi upptäcka hos våra elever? För att besvara dessa frågor skulle det vara av intresse att genomföra en studie som bygger på observationer och intervjuer med lärare och elever.

Vad är det viktigaste för lärare och skolledning, bra resultat för stunden eller förmågan att utveckla glädje och lust för ett livslångt lärande hos eleverna? Kortsiktigt eller långsiktigt perspektiv, utesluter det ena det andra? Hur ser vi på relationernas betydelse mellan lärare och elev, hur mycket är vi som lärare beredde att ge av oss själva? Här skulle en intervjustudie och enkätundersökning samt en litteraturstudie över skolans dokumentation kring eleverna vara av intresse att utföra, för att besvara frågorna ovan.

Arbetet med traumatiserade elever är brett och tvärprofessionellt och är i min mening en viktig del som skolor behöver att utveckla. Jag hoppas själv att jag kommer vara delaktig i den forskningen i framtiden. I en forskning som kan öppna upp för andra perspektiv på lärande och som kan bredda den kompetens som idag i min mening besitts av för få verksamma specialpedagoger i landets skolor.

8.5 Avslutande diskussioner

Här skulle jag vilja ställa frågan om vad som definierar en lärare, en specialpedagog, en rektor, en elev, en klasskamrat, en förälder, ett trauma, en kris, en sorg. Svaren är säkerligen lika många och varierande som antalet individer man frågar. För det är just det att alla är individer. Alla har olika egenskaper, olika skyddsfaktorer runt sig, är olika känsliga för förändringar. I skolan möts en mängd olika individer och Öquist (2013a) menar att ur systemteoretiska perspektivet bör man se på skolan som ett interaktionsnät. Där en stor mängd möten och händelser ständigt pågår, detta då skolan är en organisation som har en stor mängd individer samlade på samma fysiska utrymme. Hur ska man då få ihop alla dessa individer till en helhet? Jag anser likt Nilsson och Ginsburg (2006) att det är relationen som är nyckeln, utan en relation blir det svårt att påverka eleverna när det verkligen gäller. Varför skulle eleverna lyssna på en vuxen som inte vill ha en relation med dem, en vuxen som kanske inte ser dem för den de är, utan bara ser deras prestationer och förmågor i skolämnena. När den lilla killen som förlorat sin mamma i cancer, tjejen som blir utsatta för sexuella övergrepp hemma, tjejen på 9 år som sköter hemmet för att mamma och pappa sover ruset av sig, när killen som slåss för sin överlevnad, när de kommer till skolan, ser vi dem. Detta väcker mina tankar om hur vi bemöter och arbetar med eleverna som har traumatiska erfarenheter. Fråga är om vi kan leva upp till skollagen och ”uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen” (SFS 2010:800, s. 2). I problemformuleringen diskuterar jag kring lärares syn på sitt ansvar och på kurators ansvar och samarbete mellan professionerna när det kommer till elever som mår psykiskt dåligt. Jag vill avsluta med att säga att jag anser att ett tvärprofessionellt synsätt och samarbete är det som borde gynna elever och lärare mest, tillsammans tror jag att man kan täcka in de flesta områden i det komplexa arbete som krävs med en traumatiserad elev, dennes klasskamrater och lärare, och på så vis gynna både mående, relationer och måluppfyllelse.

Referenslista

Ahlberg, A. (2007a) *Specialpedagogik av igår, idag och i morgon*. I Pedagogisk forskning i Sverige. Årg. 12: nr 2 (s.84-95) Göteborg

Ahlberg, A. (2007b) Specialpedagogik - ett kunskapsområde i utveckling. I Nilholm, C & Björck-Åkesson, E (red.) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 66-84) Stockholm: Vetenskapsrådet

Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (Red.) *Specialpedagogisk forskning. En mångfacetterad utmaning*. (s 9-28) Lund: Studentlitteratur

Alkoholkommittén (2007) *De glömda barnen: En undersökning om skolans och socialtjänstens arbete för barn med missbrukande föräldrar*. Hämtad 2015-05-10 från: <http://www.riskbruk.se/WebControls/Upload/Dialogs/Download.aspx?ID=9368>

Beers, S., & DeBellis, M. 2002. Neuropsychological function in children with maltreatmentrelated posttraumatic stress disorder. *American Journal of Psychiatry*, 159: 483-486.

Bell, J. (2011) *Introduktion till forskningsmetodik*. 4:e uppl. Lund: Studentlitteratur

Broberg, A. O., Dyregrov, A., & Lilled, L. (2005) The Göteborg discotheque fire – posttraumatic stress, and school adjustment as reported by the primary victims 18 months later. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 1279–1286

Carlgren, I. (1999) Pedagogiska verksamheter som miljöer för lärande. I Carlgren (Red.), *Miljöer för lärande* (s. 9-29) Lund: Studentlitteratur

Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1998) *Theorising special education*. London: Routledge.

Delaney-Black, V., Covington, C., Ondersma, S. J., Nordstrom-Klee, B., Templin, T., Ager, J., & Sokol, R. J. 2003. Violence exposure, trauma, and IQ and/or reading deficits among urban children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry* 42 (1): 48.

Dyregrov, A. (2004) *Educational consequences of loss and trauma*. Educational and Child Psychology 21, s. 77-84.

Dyregrov, A. (2006) *Beredskapsplan för skolan. Vid kriser och katastrofer*. ISBN: 13:978-91-7321-213-7

Dyregrov, A. (2012) *Barn och trauma*. Lund: Studentlitteratur

Dysthe, O. (2003) Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I: Dysthe, O. (red.) *Dialog, samspel och lärande*. (s. 31-74) Lund: Studentlitteratur.

Ekvik, S. (1991) *Skolan och elever i sorg*. Lund: Studentlitteratur

- Fahrman, M. (1993) *Barn i kris*. Lund: Studentlitteratur
- Fischbein, S. (2007) Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I Nilholm, C & Björck-Åkesson, E (red.) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. (s. 17-35) Stockholm: Vetenskapsrådet
- Gee, J. (2008) *A Sociocultural Perspective on Opportunity to Learn*. Hämtad 2015-02-25 från <http://www.jamespaulgee.com/node/31>
- Grogger, J., 1997. Local violence and educational attainment. *Journal of Human Resources* 32: 659–682.
- Henriksson, C. (2004) *Living Away from Blessings. Scholl Failure as Lived Experience*. Göteborg: Intellecta Docusys
- Hjern, A. Berg, L. Rostila, M & Vinnerljung, B. (2013) *Barn som anhöriga: hur går det i skolan*. Barn som anhöriga. ISBN 978-91-87731-04-4
- Hundeide, K. (2006) *Sociokulturella ramar för barns utveckling – Barns livsvärldar*. Danmark: Studentlitteratur
- Hurt, H., Malmud, E., Brodsky, N. L., and Giannetta, J. 2001. Exposure to violence: Psychological and academic correlates in child witnesses. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine* 155: 1351.
- Jacobsson, A. (2012) Sociokulturella perspektiv på lärande och utveckling. *Pedagogisk Forskning* (3-4) s. 152-170. issn 1401-6788
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur
- Nilholm, C. (2007) *Perspektiv på specialpedagogik*. 2:a uppl. Lund: Studentlitteratur
- Nilsson, A & Ginsburg, B. (2006) Hur påverkar trauma barns lärande?. I Myndigheten för skolutveckling. *När det värsta händer – om krishantering i förskola och skola*. (s.41-49) Stockholm: Liber Distribution
- RAND (2006) *How schools can help students recover from traumatic experiences: A tool kit for supporting long-term recovery*. Pittsburgh: RAND Corporation
- Raundalen, M & Schultz, J-H. (2007) *Krispedagogik – hjälp till barn och unga i kris*. Studentlitteratur
- Rädda Barnen. (2012). *Garantinivå för stöd till barn i utsatta situationer*. Stockholm
- SCB – Statistiska centralbyrån (2015) Hämtad 2015-05-12 från: http://www.scb.se/sv/_Hitta-statistik/Artiklar/Dodsfallen-fler-under-vintermanaderna/
- Senter for Krisepsykologi (2015) *Hvordan snakke med barn om ulykker og kriser*. Hämtad 2015-03-19 från: http://www.krisepsyk.no/media/Brosjyre_om_hvordan_snakke_med_barn_om_ulykker_og_kriser.pdf
- SFS (2010:800). *Skollagen*. Stockholm: Allmänna Förlaget.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Edita.

Socialstyrelsen (2014) *Barn och unga - insatser år 2013: Vissa insatser enligt socialtjänstlagen (SoL) och lagen med särskilda bestämmelser om vård av unga (LVU)*. ISBN: 978-91-7555-205-7

Socialstyrelsen (2015) *Förbättrat stöd till barn som anhöriga: Slut rapport från ett regeringsuppdrag 2011–2014 samt pågående arbete*. ISBN: 978-91-7555-311-5

Socialstyrelsen. (2013). *Barn som anhöriga. Konsekvenser och behov när en förälder har allvarliga svårigheter, eller avlider*. Västerås. ISBN 978-91-7555-073-2

SOU 2010:79. *Pojkars och flickors psykiska hälsa i skolan: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer

SOU 2010:80. *Skolan och ungdomars psykosociala hälsa*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer

Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken, Bland plughästar och fusklappar*. Finland: Nordstedts akademiska förlag

Stukat, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svedberg, L. (2012). *Grupp-psykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap*. 5:e uppl. Lund: Studentlitteratur

Svenska Uneskorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10* (Svenska Uneskorådets skriftserie 2/2006). Stockholm: Unesco.

Säljö, R. (2005) *Lärande & kulturella redskap*. Falun: Norstedts Akademiska Förlag

Säljö, R. (2014) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. 3:e uppl. Lund: Studentlitteratur.

Säljö, R. Schoultz, J & Wyndhamn, J. (1999) Artefakter som tankestötta. I Carlgren (Red.), *Miljöer för lärande* (s. 155-181) Lund: Studentlitteratur

Transportstyrelsen (2015) Hämtad 2015-05-12 från: <http://www.transportstyrelsen.se/sv/vagtrafik/statistik-och-register/Vag/Olycksstatistik/>

UNICEF. (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.

Vetenskapsrådet (2009). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Tillgänglig på Internet: <http://www.codex.vr.se/text/HSFR.pdf>

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur

Öqvist, O. (2013a) *Den seende läraren. Systemteori för skolbruk*. Vänersborg: Didaktikcentrum AB

Öqvist, O. (2013b) *Systemteori i praktiken. Konsten att lösa problem och nå resultat*. 3:e uppl. Stockholm: Gothia Fortbildning

Bilaga 1

Intervjufrågor

Huvudfrågor

1. Hur länge har du arbetat som pedagog?
2. Hur skulle du definiera en kris/ett trauma.
3. Har du arbetat med elever som av olika anledningar har mått psykiskt dåligt till följd av ett trauma eller en kris? Om ja, kan du berätta om den eleven/en utav de eleverna.

Vanliga följdfrågor

- Beskriv krisen/traumat. Hur blev du informerad?
 - Hur visade eleven detta i klassrummet?
 - Hur tänker du att det kändes för den eleven?
 - Hur reagerade klasskamraterna på elevens mående/beteende?
 - Förändrades det sociala samspelet mellan eleven och klasskamraterna.
 - Vilka konsekvenser fick detta i klassrummet?
 - Hur arbetade du/ni med eleven under denna period?
 - Hur mårde du under tiden du arbetade med eleven?
 - Upplever du att du fått den hjälp du behöver från kollegor, EHT, ledningen? Kan du motivera?
 - Hade eleven samma måluppfyllelse före och efter traumat?
 - Förändrades din relation till eleven? Om ja, på vilket sätt? Har du några tankar på varför det blev så?
4. Har du haft elever där du inte vetat om traumat förens det gått ett tag? Vem informerade dig om traumat, förälder, eleven själv, klasskamrater?
 5. Har din syn kring elevers mående förändrats under din tid som pedagog? Om ja, på vilket sätt. Om nej, varför tror du att det är så?

